



Universidad de Navarra
Facultad de Educación y Psicología
Departamento de Teoría y Métodos de Investigación
Educativa y Psicológica

**La educación en los museos de arte
contemporáneo de Navarra**

Juan Ignacio Perlado González

Tesis doctoral dirigida por
Prof^a. Dra. Concepción Naval Durán
Prof^a. Dra. Carmen Urpí Guercia
Pamplona, diciembre de 2017

Declaración

El presente trabajo, *La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra*, presentado por D. JUAN IGNACIO PERLADO GONZÁLEZ para optar al grado de DOCTOR EN EDUCACIÓN, ha sido realizado bajo mi dirección en la Universidad de Navarra.

Revisado el texto doy conformidad a su presentación para ser juzgado.

Pamplona, 30 de octubre de 2017

Vº Bº de directoras

Prof^ª. Dra. D^ª Concepción Naval.

Catedrática del Departamento de
Teoría y Métodos de Investigación
Educativa y Psicológica.
Universidad de Navarra.

Prof^ª. Dra. D^ª Carmen Urpí.

Profesora Contratada Doctora del
Departamento de Teoría y Métodos de
Investigación Educativa y Psicológica.
Universidad de Navarra.

Declaración

Certifico que el siguiente trabajo de investigación fue realizado respetando la propiedad intelectual, el trabajo de los autores citados y garantizando el anonimato de los participantes en la parte práctica de la investigación.

Juan Ignacio Perlado González

Pamplona, 30 de octubre de 2017

Índice

Introducción	I
Agradecimientos	IX
Capítulo I	
¿Qué es un museo?.....	1
1. Introducción	1
2. Concepto, historia y tipos de museos.....	2
2.1. Concepto	2
2.2. Historia: de los orígenes al siglo XX	6
2.3. Las tipologías de museos	15
3. La Museología: el estudio del museo.....	18
3.1. Introducción	18
3.2. Historia.....	21
3.3. La Nueva Museología	24
3.4. La Museología Crítica.....	28
3.5. Situación actual de la museología.....	30
4. La globalización en los museos.....	35
4.1. Introducción	35
4.2. Internacionalización	38
4.3. Marketing	43
4.4. La comunicación	49
4.5. Ordenamiento jurídico	56
5. Recapitulación.....	60

Índice

Capítulo II

La educación y el museo. La educación artística	63
1. Introducción	63
2. La educación artística.....	65
2.1. <i>Art Education</i> y educación personalizada.....	65
2.2. La educación artística en la enseñanza reglada.....	69
3. La educación en el museo	93
3.1. Introducción e historia.....	93
3.2. El museo como espacio educativo al servicio de la sociedad ...	103
3.3. El museo como ámbito educativo integrador.....	107
3.4. La educación en el museo de arte	116
3.5. Elementos necesarios para la educación en el museo de arte ...	121
3.6. Propuestas relacionadas con la educación y el museo	150
4. Recapitulación.....	166

Capítulo III

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo	173
1. Introducción	173
2. La creatividad y el juego como dimensiones de la actividad educativa del museo de arte.....	175
2.1. La dimensión creativa en la obra de arte.....	175
2.2. La dimensión lúdica en la obra de arte	181
2.3. El encuentro con la obra de arte en el museo.....	185
3. Los programas educativos para adultos, familias, escolares y jóvenes	187
3.1. Introducción	187
3.2. Programas educativos para adultos	188

Índice

3.3. Programas educativos para familias.....	208
3.4. Programas educativos para escolares.....	216
3.5. Programas educativos para jóvenes.....	222
3.6. Otros programas educativos.....	225
4. Ejemplos de programas educativos para público adulto, juvenil, familiar, escolar y con diferentes capacidades.....	231
4.1. Criterios de selección.....	231
4.2. Los programas educativos para el público adulto.....	233
4.3. Los programas educativos para personas con capacidades diferentes.....	238
4.4. Los programas educativos para familias.....	242
4.5. Los programas educativos escolares y de formación del profesorado.....	245
4.6. Los programas educativos para jóvenes.....	252
5. Recapitulación.....	257

Capítulo IV

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra.....	261
1. Introducción.....	261
2. Descripción metodológica de la investigación.....	264
2.1. La pregunta.....	266
2.2. Los objetivos.....	267
2.3. El método de recogida de datos cualitativos.....	268
2.4. Pasos seguidos en el proceso.....	269
2.5. La recogida de datos.....	270
2.6. Análisis, interpretación de los datos y conclusiones.....	271
3. Los museos de arte contemporáneo de Navarra: la situación actual del museo y la educación.....	277
3.1. Museos de la Cuenca de Pamplona.....	277

Índice

3.1.1. El Museo de Navarra	277
3.1.2. Fundación Museo Jorge Oteiza	298
3.1.3. El Museo Universidad de Navarra.....	321
3.2. Otros museos locales.....	355
3.2.1. Museo Gustavo de Maeztu de Estella.....	355
3.2.2. Museo Muñoz Sola de Arte Moderno de Tudela	368
3.3. Valoración final.....	380
4. Análisis y aportaciones a la situación de los museos de arte en Navarra.....	386
Conclusiones	391
Bibliografía	399
Lista de abreviaturas	425
Anexos	427
Anexo 1: Entrevista al director ejecutivo de <i>Museumexperience</i>	429
Anexo 2: Consentimiento informado	433
Anexo 3: Documento de información para el entrevistado.....	434
Anexo 4: Modelo de carta e impreso de solicitud de visita a un museo ..	436
Anexo 5: Informe favorable del comité de ética de la investigación de la Universidad de Navarra.....	438
Anexo 6: Guion orientativo y preguntas para entrevistas	439

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comunicar la misión	50
Gráfico 2: Normativa sobre el Patrimonio Cultural	57
Gráfico 3: Estructura del área educativa de un museo	95
Gráfico 4: El estudio de calidad	149
Gráfico 5: Fases en la relación visitante-objeto	153

Índice

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Audiencia de museos en redes sociales.....	52
Tabla 2: Cronología del DEAC.....	99
Tabla 3: Variables sobre la experiencia en el museo.....	107
Tabla 4: Recursos para personas con capacidades diferentes.....	200
Tabla 5: Indicadores para el estudio de programas.....	232
Tabla 6: Esquema de trabajo.....	233
Tabla 7: Talleres realizados en el Museo del Romanticismo.....	245
Tabla 8: Visitas para escolares del Museo del Prado.....	250
Tabla 9: Preguntas iniciales.....	266
Tabla 10: Seguidores de twitter de los museos estudiados.....	272
Tabla 11: Indicadores/descriptores para el estudio de los museos.....	273
Tabla 12: Ficha educativa del museo.....	274
Tabla 13: Indicadores y descriptores para el análisis.....	275
Tabla 14: Ficha educativa del Museo de Navarra.....	284
Tabla 15: Fuentes para el análisis del Museo de Navarra.....	287
Tabla 16: Información extraída del estudio en el Museo de Navarra.....	288
Tabla 17: Visitas con invitación al Museo de Navarra.....	292
Tabla 18: Visitantes del Museo Oteiza (2003-2015).....	302
Tabla 19: Ficha educativa del Museo Oteiza.....	307
Tabla 20: Fuentes para el análisis del Museo Oteiza.....	309
Tabla 21: Información extraída del estudio en el Museo Oteiza.....	310
Tabla 22: Ficha educativa del Museo Universidad de Navarra.....	335
Tabla 23: Fuentes para el análisis del Museo Universidad de Navarra.....	338
Tabla 24: Información extraída de entrevistas en el Museo Universidad de Navarra.....	341
Tabla 25: Información extraída en conversaciones en el Museo Universidad de Navarra.....	352
Tabla 26: Encuestas de satisfacción de las visitas guiadas y de los talleres familiares del Museo Universidad de Navarra.....	353
Tabla 27: Procedencia de los guías del Museo Universidad de Navarra.....	354
Tabla 28: Ficha educativa del Museo Gustavo de Maeztu.....	361
Tabla 29: Fuentes para el análisis del Museo Gustavo de Maeztu.....	363
Tabla 30: Información extraída del estudio en el Museo Gustavo de Maeztu.....	365
Tabla 31: Visitantes y usuarios del Museo Muñoz Sola en 2016.....	370
Tabla 32: Ficha educativa. Museo Muñoz Sola.....	373
Tabla 33: Fuentes para el análisis del Museo Muñoz Sola.....	376
Tabla 34: Información extraída del estudio en el Museo Muñoz Sola.....	376
Tabla 35: Valoración de la información de la web de los museos estudiados.....	381
Tabla 36: Puntos fuertes y sugerencias de mejora de los museos estudiados.....	384

Introducción

La motivación inicial para realizar esta investigación surgió de mi experiencia personal como visitante y usuario de los museos de arte. Comenzó durante mi etapa de formación académica en la licenciatura de Geografía e Historia y, continuó posteriormente, durante más de veinte años en el desarrollo de mi labor profesional como profesor de arte e historia, en Educación Secundaria y Bachillerato.

He tenido la oportunidad de trabajar en dos centros educativos muy diferentes entre sí por su localización geográfica. Los primeros trece años desarrollé mi labor docente en el Colegio Garoé de Las Palmas de Gran Canaria. Allí, participé con mis alumnos en actividades y visitas a museos locales como: el Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM), la casa-museo de Colón o el Museo Canario. Al terminar esta etapa trabajé en el Colegio Los Olmos de Madrid. La situación de este centro educativo, en el interior de la ciudad (el barrio de la Estrella), y la abundante y atractiva oferta de museos de la capital, facilitaron que estos fueran un excelente aliado en mi tarea educativa.

Sin duda, esta experiencia con los alumnos, cambió mi punto de vista sobre los museos. Tal vez, durante mi formación académica, los consideraba espacios dedicados a la conservación más que a la educación. Por este motivo, me planteé una serie de preguntas que imaginaba necesarias para la mejor comprensión de los museos: ¿en qué situación se encuentra la educación en España? ¿Son los centros escolares los únicos espacios capaces de educar? ¿Existen otras posibilidades? ¿El museo puede ser uno de estos lugares? Y si es así, ¿cómo lo consiguen?, ¿con qué medios cuentan?

Mientras reflexionaba sobre estas y otras preguntas similares tuve un encuentro fortuito con Rafael Llano. En ese momento, él acababa de ser nombrado Responsable de Programas Académicos del futuro Museo Universidad de Navarra, que entonces estaba en construcción. En nuestra conversación, salió a la luz mi inquietud sobre estas cuestiones y me animó a realizar una tesis doctoral, en el ámbito de la

Introducción

educación y los museos en la Universidad de Navarra. Por un lado, sugería que, en la Universidad de Navarra me encontraría cómodo porque en ella realicé mis estudios de licenciatura, y por otro lado, señalaba que una tesis doctoral que enfocara los aspectos educativos de los museos podía resultar de interés en el futuro museo.

Mirando hacia atrás, creo que las posteriores conversaciones mantenidas con la profesora Concepción Naval, directora de esta tesis, junto con la Dra. Urpí, enfocaron la temática de la investigación hacia el entorno de los museos de arte contemporáneo en Navarra. La ausencia de investigaciones sobre esta cuestión y la cercana apertura del museo en la Universidad de Navarra propiciaron esta decisión y orientaron el estudio hacia los museos de la Comunidad Foral que, como el museo universitario, contienen obras de arte contemporáneo. Además, parecía interesante dotar al museo de un estudio que investigara sobre su tarea educativa en los primeros años de existencia.

Para mí suponía un reto por el que mostré gran interés desde el primer momento pues la investigación abordaba los tres ámbitos a los que, de una u otra manera, había dedicado mi vida académica y profesional: la historia, la educación y el arte.

Partiendo de este recorrido personal, me planteé rastrear la historia, los orígenes y las ciencias que estudian los museos para, de esta manera, comprender mejor cómo se convierten en espacios con una misión educativa.

La familia y la escuela han sido, de manera habitual, los entornos naturales de la educación. En Europa, y especialmente en España, se han producido una serie de cambios en la época contemporánea que transformaron la manera de educar. En concreto, la aparición de una sociedad en constante proceso de cambio, que genera nuevas necesidades para la ciudadanía. Además, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un recurso habitual para las personas de todas las edades. Al mismo tiempo, cada vez un mayor número de personas reclaman un tipo de ocio que no se centre sólo en la diversión sino que sea educativo. Por este motivo, los padres y madres de familia, preocupados por la educación, buscan apoyos fuera de la escuela que les ayuden en la formación de sus hijos, de tal manera que donde el centro escolar no llega pueden acceder otras instituciones. Nos estamos refiriendo a los espacios de educación no reglada.

Estos espacios, diferentes de la familia y la escuela, cada vez son más numerosos. Entre ellos podemos señalar de manera general las bibliotecas, los museos, los centros de arte o las asociaciones deportivas o de tiempo libre; y, en el ámbito universitario, los colegios mayores o los museos universitarios.

Introducción

El museo, del que trataremos a lo largo de este escrito, existe como institución con una misión educativa desde hace varios siglos. Ahora bien, esa misión, en la práctica, no es tan visible o patente hasta mediados del siglo XX, cuando se ponen en marcha los departamentos o áreas educativas de los museos. Desde ese momento, el museo comienza su andadura más explícitamente como ámbito educativo mediante programas e iniciativas concretas y, por lo tanto, es un espacio que colabora en la formación de las personas.

En la actualidad existen numerosos museos en España (1.522 instituciones museísticas censadas en 2014¹) y se están dando pasos para que todos ellos desarrollen una labor educativa. En el caso de Navarra, el Registro de Museos y Colecciones Museográficas Permanentes de Navarra integra más de trece museos² con la reciente incorporación, en el verano de 2017, del Museo Universidad de Navarra, el Centro Henri Lenaerts y el Museo Etnográfico del Reino de Pamplona (Valle de Olo). Sin embargo, como hemos señalado previamente, en la tesis doctoral decidimos centrarnos en el estudio de los museos que tienen entre sus colecciones obras de arte contemporáneo. En la actualidad existen cinco museos con estas características³. Tres de ellos son de propiedad y financiación pública (Museo de Navarra, Museo Gustavo de Maeztu y Museo de Arte Moderno Muñoz Sola); uno de copropiedad y co-financiación público-privado (Fundación Museo Jorge Oteiza); y, por último, otro de propiedad y financiación privada (Museo Universidad de Navarra). Todos ellos están abiertos al público y desarrollan programas educativos para todas las edades.

Una vez seleccionados los museos, proseguimos la investigación con el propósito de responder concretamente a dos objetivos específicos:

1º Conocer y valorar la presencia de la educación en los museos de Arte Contemporáneo de la Comunidad Foral de Navarra, a través de sus departamentos, áreas, programas, ideario y museología.

¹ Página *web* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/em/portada.html> Consultada el 01 de agosto de 2017.

² Estas entidades son: Museo de Navarra y Museo Universidad de Navarra (Pamplona); Museo del Carlismo y Museo Gustavo de Maeztu (Estella-Lizarrá); Fundación Museo Jorge Oteiza-Fundazio Museoa (Alzuza); Museo Muñoz Sola de Arte Moderno y Museo de Tudela (Tudela); Museo del Monasterio de Tulebras (Tulebras); Casa-Museo Julián Gayarre (Roncal); Ecomuseo Zubietako Errota-Molino de Zubieta (Zubieta); Museo y Yacimiento Arqueológico Las Eretas (Berbinzana); Centro Henri Lenaerts (Iurre); y Museo Etnográfico del Reino de Pamplona (Arteta).

³ En realidad el Centro Henri Lenaerts también cumple las características previstas para este trabajo de investigación. Ahora bien, no lo incluimos en el estudio ya que se incorporó al Registro de Museos de Navarra en junio de 2017, cuando esta tesis estaba ya casi concluida.

Introducción

2º Estar en condiciones de ofrecer a estos museos un estudio que muestre su potencial educativo y que concluya con unas indicaciones que puedan favorecer o ampliar su capacidad educativa.

En una primera revisión del estado actual en que se encuentra la cuestión que nos ocupaba, observamos una carencia de estudios sobre educación y museos en Navarra. En concreto, nos llamó la atención que, hasta ahora, salvo la información que aparece en los catálogos o libros publicados en los museos, no hemos encontrado ningún trabajo publicado que estudie la educación en los museos de Navarra. En cambio, sí se ha defendido el 12 de junio de 2017 una tesis doctoral en la cercana Comunidad Autónoma Vasca. Esta tesis, elaborada por Úrsula Luna y dirigida por Iñaki Díaz Balerdi y Álex Ibáñez Etxeberria, recoge la historia de la educación y las actividades educativas en los museos de Guipúzcoa y lleva por título *Museos y educación en Guipuzkoa. Una cartografía histórica*.

En un segundo momento, pronto pudimos comprobar que la bibliografía sobre estos museos es bastante escasa, a excepción de los numerosos artículos publicados sobre el Museo de Navarra por la que fue su directora, M^a Ángeles Mezquíriz. Sobre el resto de los museos, existen más bien pocas publicaciones. En cierto sentido, es lógico que apenas encontremos referencias bibliográficas ya que, salvo el Museo de Navarra, el resto de los museos son todavía muy jóvenes. En tercer lugar, a pesar de la escasez de publicaciones sobre educación y museos en Navarra, sí que existen en el ámbito nacional numerosas obras sobre educación y museos.

En el ámbito nacional encontramos una numerosa bibliografía sobre el tema entre la cual destaco algunas referencias fundamentales para la elaboración de nuestro trabajo. Los manuales de museología de Alonso (2001) y de Zubiaur (2004) se citan con frecuencia en los primeros capítulos de esta investigación. El primero aporta abundante información sobre el origen de la Nueva Museología, una corriente que modificó la concepción de los museos en el siglo XX. La segunda obra recoge las características principales de un museo de manera clara, sencilla y sistemática. Otra referencia obligada para nuestro estudio ha sido toda la bibliografía publicada en las últimas dos décadas en torno a la educación patrimonial en España, impulsada en 2003 por Olaia Fontal con su tesis doctoral y posteriormente continuada con el equipo de la Universidad de Valladolid y el Observatorio Nacional de Educación Patrimonial. Además, hay otros autores de referencia nacional como Joan Santacana de la Universidad de Barcelona y sus numerosos libros sobre la Museografía didáctica, así como, los estudios sobre educación artística del equipo

Introducción

de María Acaso en la Universidad Autónoma de Madrid.

Complementariamente, no podemos dejar de hacer referencia expresa a las numerosas publicaciones que, desde el entorno de los museos españoles, se editan sobre la temática de la educación en el museo. En este sentido, el equipo educativo del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid es una referencia a destacar por su actitud transformadora, pionera y creativa. Este museo ha organizado en la última década tres congresos internacionales sobre los museos y la educación (2008, 2012 y 2016). La publicación de sus actas y la visibilidad en la red de sus propuestas ha supuesto un impulso para este trabajo y, en general, para los estudios de esta disciplina.

Para terminar, también revisamos en el ámbito internacional la bibliografía de consulta imprescindible, entre la que destacamos dos referencias fundamentales para todo estudio sobre la educación en los museos y el arte. Se trata, en primer lugar, de las publicaciones y la trayectoria de investigación de la profesora Eillen Hooper-Greenhill de la Universidad de Leicester, cuya obra *El museo y los visitantes* se considera una referencia obligada en la literatura mundial sobre este tema. Sus estudios, relacionados con la investigación educativa en los museos, han supuesto una nueva forma de entender la museología y, en cierta manera, han colaborado en la difusión de la Museología Crítica que está muy ligada al ámbito universitario. En segundo lugar, el sugerente estudio sobre la educación artística en el ámbito universitario elaborado por Tishman (2007) en el *Project Zero* de la Universidad de Harvard, en colaboración con el *Harvard Art Museum*.

Con este marco documental, pasamos a mostrar el objeto de nuestro estudio: estudiar la educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra con vistas a comprender y conocer mejor sus posibilidades educativas. Queremos mostrar cómo estas entidades de Navarra no se conforman con almacenar y exponer objetos, sino que tienen una misión educativa. Por este motivo, hemos explorado y presentado estos museos de Navarra, para así mostrar que el museo y sus educadores facilitan el aprendizaje y, dicho aprendizaje, se apoya en una serie de recursos, las obras de arte, que potencian la educación. En este sentido, esperamos que los resultados obtenidos faciliten la labor profesional de las personas dedicadas a la educación en ellos y proporcionen a cada institución nuevos enfoques para la mejora de su misión educativa.

Ahora bien, aunque en cierta manera ya lo hemos indicado previamente, para entender el proceso seguido en el desarrollo de la investigación, me gustaría men-

Introducción

cionar mi recorrido académico y profesional, ya que influye en el planteamiento del trabajo y en los resultados. Debido a mi formación, el contenido y el punto de vista de los primeros capítulos se encuentra más cercano a la historia general y la historia del arte que a las teorías de la educación. Se puede decir que algo similar ocurre con el resto de los capítulos. En cierto sentido, no he buscado indagar sobre las formas y metodologías concretas de cada museo, ni pretendía descubrir la teoría educativa subyacente en ellos. Hubiera sido objeto de otra investigación un acercamiento mayor, desde el punto de vista pedagógico, a las actividades que realizan los museos estudiados, para así conocer las metodologías que se emplean y englobar su tarea en una teoría educativa concreta.

A continuación, se presenta la estructura de esta investigación dividida en cuatro capítulos donde cada uno muestra temáticas diferentes. En primer lugar, parecía necesario comenzar, en el capítulo primero, con el contexto histórico, el concepto, las ciencias que estudian los museos y otros aspectos generales relacionados con ellos. Este interés por la historia tal vez se deba –como he mencionado– a mi formación académica pero, por otra parte, considero de gran utilidad para el lector conocer las etapas por las que los museos han pasado hasta llegar a la situación actual. En segundo lugar, con la educación y la educación artística ocurre algo similar a lo expuesto anteriormente. Así, en el capítulo segundo se muestra la situación en la que se encuentra esta disciplina, su relación con los museos de arte y los medios humanos y materiales necesarios para la educación en dicho entorno. Por esta razón presentamos, a modo de ejemplo, algunas propuestas educativas en los museos. Antes de abordar el análisis de los museos objeto de estudio, se incluye un tercer capítulo para comprender mejor la importancia de la educación en un museo, estudiando una selección de programas educativos promovidos por grandes museos españoles. Por último, con este bagaje previo planteamos el estudio y análisis de cada museo de Navarra, en el cuarto y último capítulo.

Después de este marco sintético general, vamos a ver con algo más de detalle el contenido de esta investigación.

El capítulo primero profundiza en la historia, los conceptos y la clasificación de los museos, focalizando la atención en la ciencia que los estudia, la museología, y la situación actual en la que se encuentran. Se ahonda en la definición y características de un museo del siglo XXI en un planeta globalizado, sin contentarse con una idea general, que no respondería a un mundo en constante proceso de cambio. Abordar este primer capítulo supuso un esfuerzo notable por la abundante biblio-

Introducción

grafía y por la dificultad que entraña adentrarse en un concepto y una ciencia de reciente creación. En este sentido, se hace especial hincapié en señalar que en la definición de museo conviene aparezca algún término relacionado con la educación y que, estas y no otras, serían las definiciones a las que apuntamos. Otro aspecto que se trata en este capítulo y que suponía un reto es la entrada de los museos en un mundo globalizado. Tuve que acudir a las fuentes para conocer experiencias innovadoras en el mundo del *marketing*, los mercados y la comunicación y así comprender lo que su aplicación supone en el ámbito museístico. En cierta manera, la incorporación de estos métodos de trabajo descritos significa una nueva visión de los museos. Por esta razón, parece que la revisión realizada facilitará al lector la comprensión de estos métodos y de la nueva forma de entender los museos hoy.

En el segundo capítulo, se plantean cuestiones relacionadas con dos aspectos centrales de la investigación: la educación y el museo. Desde el punto de vista educativo parece importante la relación entre la educación en el museo y la educación artística en la enseñanza formal. Por este motivo, parecía de interés apuntar algunas ideas sobre la educación artística en las diferentes etapas educativas en la escuela. A continuación, se desarrolla qué significa la educación en el ámbito del museo y las consecuencias derivadas de la experiencia de los visitantes, tanto desde un punto de vista general como, concretamente, en los museos de arte. Este aspecto suponía un desafío puesto que no se pretendía realizar un estudio de satisfacción de los visitantes ni, mucho menos, un estudio de los visitantes escolares. Estos estudios ya existen y ofrecen resultados de gran fiabilidad. El objetivo consistía más bien en mostrar cómo en los museos de arte la experiencia del visitante tiene una gran relación con la educación y cómo la frontera entre la llamada enseñanza formal, no formal e informal se va difuminando en la actualidad.

Al mismo tiempo, parecía conveniente exponer los elementos necesarios para que un museo alcance su misión educativa. Por eso, una vez consultada la bibliografía se señalan los siguientes elementos: el público, los contenidos, el equipo humano, los recursos materiales, el espacio y la evaluación. En este apartado requieren una atención especial los recursos que provienen de las TIC ya que hoy en día suponen un apoyo esencial para la educación. Para precisar el empleo de estos recursos dudamos de la conveniencia de señalar algún ejemplo concreto. Al final, se optó por mostrar una aplicación móvil que se emplea en varios museos desde hace cinco años y que parece una experiencia positiva. Esta aplicación se llama *MuseumExperience*.

Introducción

Por último, tratando de mostrar algunos aspectos más aplicados decidimos presentar cinco propuestas educativas que pretenden conseguir los objetivos educativos del museo de forma eficaz. Ahora bien, encontramos dificultades a la hora de seleccionar estas iniciativas y, al final, elegimos aquellas que cuentan con más bibliografía y que han sido llevadas a la práctica en museos o espacios patrimoniales. Estas propuestas son: la museografía didáctica, el aprendizaje de libre elección, las pedagogías críticas, la educación patrimonial y las museologías participativas.

El tercer capítulo entra de lleno en la actividad educativa que realizan los museos. En un primer momento se tenía un criterio a seguir para seleccionar los programas dignos de estudio. Sin embargo, después, al estudiar, de manera presencial o en la *web*, los principales programas de los museos españoles se decidió escoger aquellos programas que parecían más representativos –escolares, adultos, jóvenes, familiares– y que se dirigen a diferentes tipos de público. No se trataba de ofrecer tan sólo una visión general sino que, junto a una parte teórica, se quería mostrar una serie de programas de museos para entender lo que suponen tanto para el museo como para los visitantes.

Nos hubiera gustado seleccionar programas prestigiosos realizados en museos de diferentes ciudades españolas e incluso de otros países, pero hubo que elegir y finalmente centramos el trabajo en museos de Madrid ya que esta ciudad cuenta con museos suficientes que cumplían los requisitos previstos para incorporarse al estudio. Sin duda este estudio podría ahondar más en cada programa, sin embargo, no era ese su objetivo ya que se pretende dar a conocer al lector un estilo de actividades que conduzcan a un aprendizaje significativo. Así, al conocer estos ejemplos podría resultar más fácil comprender la posterior explicación de las actividades de los museos de Navarra. En cierto sentido, pensamos que se ha logrado puesto que los programas se describen con hondura y, en todos los casos, hemos escuchado las explicaciones de los responsables de la actividad.

Para terminar el estudio, el cuarto y último capítulo constituye el núcleo de la investigación. Mediante una metodología de investigación cualitativa se presenta el estudio de los cinco museos con obras de arte contemporáneo de la Comunidad Foral de Navarra. Se ha elegido un enfoque cualitativo porque parecía que se adaptaba mejor a la naturaleza de este trabajo. Además, para realizar el estudio se ha pedido autorización a los directores de las cinco instituciones y hemos contado con la inestimable colaboración de los responsables de educación de los museos.

En la investigación se cuestiona si el museo se puede considerar un espacio

Introducción

educativo y qué medios se emplean para suscitar el aprendizaje. Para contestar a este interrogante se elaboró un listado de preguntas (cfr. Anexo 6) para entrevistar a los responsables de educación de cada museo y se adaptó según sus circunstancias y características. Es preciso señalar que todos ellos han mostrado una gran disponibilidad contestando a las preguntas con precisión y amabilidad.

El análisis de la información recogida, una vez terminada la fase de investigación, ha permitido obtener unos resultados y realizar una propuesta a los museos mediante la elaboración de una sencilla tabla que, de forma esquemática –con las limitaciones que eso supone–, muestra los puntos fuertes y los aspectos de mejora de cada uno. Al terminar el trabajo, tuvo lugar una segunda entrevista con los responsables del museo, más enriquecedora si cabe, para comentar y precisar las aportaciones sugeridas.

Por último, consideramos que la investigación desarrollada y las once conclusiones sugeridas significan una aportación, que confiamos sea valiosa, al estudio de estas instituciones museísticas de Navarra. Esperamos que las conclusiones del trabajo contribuyan a futuras investigaciones y pretendemos que las ideas expuestas sirvan para asentar la misión educativa en los museos y confirmar que el futuro de los museos depende en buena medida de su planteamiento educativo.

Agradecimientos

Cuando comencé a preparar esta tesis doctoral trabajaba como profesor de Historia del Arte en el colegio Los Olmos de Madrid. Muchas personas se quedaron sorprendidas al verme comenzar esta aventura después de veinte años de trabajo en la educación secundaria. Ahora, agradezco a todos aquellos, tanto alumnos como profesores, que me apoyaron y animaron en ese momento, así como a Rafael Llano que me empujó a comenzar a escribir. También, como no, a mis familiares –mi madre que insistentemente me preguntaba “cómo va la tesis”– y amigos residentes en Madrid. Sinceramente gracias.

Estoy especialmente agradecido a los grandes profesionales que he encontrado en los diferentes museos visitados para esta investigación. En todos fui muy bien recibido. Quiero dar las gracias a Fernando y Teresa del Museo Universidad de Navarra; Marta, del Museo de Navarra; Aitziber, del Museo Oteiza, Camino, del Museo Gustavo de Maeztu e Izaskun, del Museo Muñoz Sola. Gracias también a

Introducción

las aportaciones de los educadores del área educativa del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Se merecen una especial mención los alumnos universitarios que, de forma voluntaria, realizan las visitas guiadas en el Museo Universidad de Navarra y con los que tuve la suerte de conversar en varias ocasiones.

También quiero agradecer a todos los que, durante estos últimos años, han estado presentes en mi vida y en especial a los colegas del Colegio Mayor Belagua, muchos de ellos desconocedores de mi faceta investigadora.

Finalmente deseo dejar constancia de mi agradecimiento a todas las personas de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra que, de una u otra forma me brindaron su inestimable ayuda. Muy especialmente, como no, a quienes me han ayudado con la dirección de esta tesis la Dra. Concepción Naval y la Dra. Carmen Urpí que con su colaboración y apoyo han conseguido que llegue a buen puerto.

Capítulo I

¿Qué es un museo?

1. Introducción

Después de años de discusión, la pregunta que lleva por título este capítulo, tiene diferentes respuestas, por eso, es preciso para responderla aclarar brevemente en tres apartados, las nociones elementales de lo que es un museo y lo que le rodea.

El primer apartado centra la atención en tres aspectos básicos: el concepto, la historia y las tipologías de museos. Sin embargo, no pretende ser exhaustivo puesto que se abordan con amplitud en los manuales de museología consultados (León, 1978; Hernández, 1994; Alonso, 2001; Zubiaur, 2004; Santacana, 2005; y Ballart, 2007). Respecto al primer punto, como hasta finales del siglo XIX no existe una definición concreta, se parte de las primeras definiciones ‘oficiales’ que son las del *International Council of Museums* (ICOM)⁴ creado en 1946 (Hernández, 1992: 87), hasta llegar a las definiciones establecidas por la corriente de la Nueva Museología. A continuación el siguiente epígrafe, resume la evolución del museo desde la aparición de las grandes colecciones de objetos valiosos en el mundo antiguo y medieval hasta el modelo de museo decimonónico concebido como templo o palacio de las artes. Por último, antes del siguiente apartado, el escrito menciona las tipologías de museos más aceptadas en el mundo.

Una vez expuestos los aspectos básicos, el segundo apartado profundiza en un elemento esencial para el museo: la museología, entendida como disciplina que estudia el museo desde un punto de vista formal y genérico (Ballart, 2007: 40). Tras una breve introducción, da paso, sintéticamente, a la evolución de la ciencia museológica desde su origen en el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, momento en que con el impulso de nuevos museólogos nace la Nueva Museología. Esta corriente, junto a la Museología Crítica, centra la atención de este apartado, que finaliza con la descripción de la situación museológica actual.

⁴ El ICOM, Consejo Internacional de Museos (International Council of Museums), es un organismo de carácter profesional, institucional y no gubernamental, sin ánimo de lucro. Creado en 1946, está asociado a la UNESCO y tiene su sede en París. Dirección *web*: <http://icom.museum/>

Termina este capítulo, antes de la recapitulación final, haciendo referencia a la globalización una situación contemporánea, aparentemente externa al museo, pero que influye fuertemente en su concepción, estrategia y funcionamiento. Este fenómeno conduce a la internacionalización de los mercados; la utilización del *marketing* como estrategia, la necesidad de una comunicación global y de la reglamentación jurídica de los museos que se tratarán en el último apartado del primer capítulo.

2. Concepto, historia y tipos de museos

2.1. Concepto

Acercarse al concepto actual de museo presenta algunas dificultades porque es un término relativamente reciente, un fenómeno contemporáneo, y más si se asume que los grandes museos en Europa y los Estados Unidos de América (EEUU) apenas poseen dos siglos de historia.

Volviendo la mirada al pasado se descubre que las investigaciones museográficas comienzan en el siglo XVIII, en concreto el año 1727, cuando Caspar Friedrich Neickel publica en Leipzig su tratado: *Museographia oder Anleitung zum rechten Begriff und nützlicher Anlegung der Museorum, oder Raritäten-Kammern*⁵ (*Museografía o instrucciones para el correcto entendimiento e interpretación de los museos o gabinetes del mundo*). En él, explica cómo disponer las colecciones y los criterios para elaborar los registros, inventarios y catálogos. Además señala orientaciones para organizar los objetos y apunta los conceptos básicos del museo, sin embargo no aporta una definición expresa de museo.

Junto a la obra de Friedrich, lo más parecido en el siglo XVIII a una definición de museo es la inclusión en 1765, de la voz Louvre en la *Encyclopédie (Tomo IX)*⁶ de Diderot, al que califica de “el adorno principal de esta capital”⁷ (Diderot, 1765: IX, 706) aunque en ningún momento habla de museo, ni de templo de las artes

⁵ La edición reimpresa de la edición de 1727 está publicada en Londres (1999) por la editorial Routledge bajo el título: *Museographia oder Anleitung zum rechten Begriff und nützlicher Anlegung der Museorum, oder Raritäten-Kammern*. No existe traducción castellana.

⁶ Consultada la edición reimpresa de 1966 del facsimil de la primera edición de 1751-1780.

⁷ En el original: “le principal ornament de cette capitale”. [La traducción es mía].

¿Qué es un museo?

como se recoge en algunas publicaciones (Layuno, 2003: 28) y mucho menos pide que se transforme en algo parecido al antiguo museo de Alejandría (Marín, 2000: 128). Pero en cambio, esta misma obra en el tomo X, cita en la voz *Museum* el *Ashmolean Museum* de Oxford al que distingue como “un gran edificio que la universidad ha construido para progreso y perfección de las diferentes ciencias⁸” (Diderot, 1765: X, 894) y lo considera la primera ‘guarida’ de la colección. Por tanto, aunque por escrito no queda recogida una definición de museo, se llama museo a las instituciones que conservan objetos valiosos y, ‘templos del arte’ a los que guardan obras de arte. Aunque un siglo después, a mediados del siglo XIX, el museo se contempla como un monumento institucional y se impone la idea de museo como ‘palacio del arte’ frente al ‘templo de arte’ (Layuno, 2003: 32).

A finales siglo XIX y principios del XX, se formulan las primeras definiciones del término museo. Rivière (1993: 102) y Alonso (2001: 28) citan en primer lugar la que propone en 1895 George Brown⁹ en una monografía sobre el museo, al que define como una “institución para la preservación de aquellos objetos que mejor explican los fenómenos de la naturaleza y la obra del hombre, y la civilización de estos para el aumento del saber y para la cultura y la ilustración del pueblo”. Ya en el siglo XX, en 1929, Foyles¹⁰, identifica el museo como la “institución en la que la meta es la conservación de objetos que ilustran los fenómenos de la naturaleza y los trabajos del hombre, y la utilización de objetos para el desarrollo de los conocimientos humanos y la ilustración del pueblo” (Alonso, 2001: 28). Por último, la definición de 1962, de la *American Association of Museums*¹¹ es interesante ya que precisa más y estima la institución museística como

un establecimiento permanente no lucrativo, que existe con el propósito primordial de gestionar exposiciones temporales, exento de impuestos sobre la renta federales y estatales, abierto al público y administrado en interés del público, para fines de conservación y preservación, estudio, interpretación, reunión y exhi-

⁸ En el original: “est un grand bâtiment que l’univeriste a fait construire pour le progres & la perfection des diferentes sciences”. [La traducción es mía].

⁹ Tanto Alonso como Rivière hacen referencia a esta definición citando a Burcaw, G.E. (1983: 18), que no da la referencia exacta de la obra de Brown. Este mismo autor define museo como “una institución sin ánimo de lucro que colecciona, preserva y enseña objetos con fines educativos o estéticos” (Burcaw, 1983: 19). Pero la obra de Brown es: Goode, G. Brown (1895) *The principles of Museum Administration*, York: Coultas & Volans y aparece citada varias veces por Bennett (1995)

¹⁰ La obra que cita Alonso (2001) es: Foyles, M. (1929). Classification and definitions of Museums. *The Museum News*, VII, 6, 7.

¹¹ Actualmente es la *American Alliance of Museums* y su dirección web es: <http://www.aam-us.org/>

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

bición al público para su instrucción y deleite de objetos y especímenes de valor educativo y cultural (Alonso, 2001: 29).

Pues bien, a pesar de los muchos puntos en común, llama la atención en los tres casos las referencias a la ilustración del público y, en la última definición la mención explícita a su valor educativo. Esto reafirma la teoría de que el museo, desde sus inicios, está dirigido al público y una de sus funciones es la educativa. De hecho, el ICOM, inspirándose en algunas de las anteriores definiciones descritas, publica en 1947 sus estatutos originales y en el artículo tercero indica: “El ICOM reconoce la cualidad de museo a toda institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, educación y deleite” (Desvallées, 1993: 458)¹². Esta definición, anterior a la mencionada de la *American Association of Museums*, refleja claramente la finalidad educativa del museo.

Antes de pasar al concepto de museo en el ámbito legislativo español, interesa destacar que, el ICOM sesenta años después de su primera definición, al renovar sus estatutos en 2007, establece una nueva en la que el museo aparece como institución encargada de adquirir, conservar, estudiar, exponer y difundir el patrimonio: “Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo” (ICOM, 2007).

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, en España, el Real Decreto 620/1987, de 10 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y el Sistema Español de Museos, define museo en el artículo primero como:

Instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben, para fines de estudio, educación y contemplación, conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural.

En todo caso, siendo una importante definición recuerda mucho a las anteriores. Por eso, interesa más resaltar que en el artículo segundo señala las funciones que

¹² La definición que recoge Desvallées se encuentra en: Estatutos (1947), *ICOM*, art. 3.

¿Qué es un museo?

todo museo debe cumplir:

- a) La conservación, catalogación, restauración y exhibición ordenada de las colecciones.
- b) La investigación en el ámbito de sus colecciones o de su especialidad.
- c) La organización periódica de exposiciones científicas y divulgativas acordes con la naturaleza del Museo.
- d) La elaboración y publicación de catálogos y monografías de sus fondos.
- e) El desarrollo de una actividad didáctica respecto a su contenido.
- f) Cualquier otra función que en sus normas estatutarias o por disposición legal o reglamentaria se le encomiende.

Sin embargo, hasta 1990 no se implanta una ley sobre los museos en España. Ese año se firma la Ley de Museos, Ley 17/1990, de 2 de noviembre que define museo en su artículo 1:

1. Son museos, a los efectos de esta Ley, las instituciones permanentes, sin ánimo de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abiertas al público, que reúnen un conjunto de bienes culturales muebles e inmuebles, los conservan, los documentan y estudian, los exhiben y difunden su conocimiento para la investigación, la enseñanza y el disfrute intelectual y estético y se constituyen en espacio para la participación cultural, lúdica y científica de los ciudadanos.
2. Tienen la consideración de museos los espacios y monumentos con valores históricos, arqueológicos, ecológicos, industriales, etnográficos o culturales que reúnen, conservan y difunden conjuntos de bienes culturales.
3. No se consideran museos las bibliotecas, los archivos, las filmotecas y las instalaciones culturales similares.

Como se puede ver, tal y como señala Carrasco (1998: 18) no es propiamente una definición pero sí expone lo que se considera o no considera un museo. Sin duda, esto supone un avance para la institución museística en España y sobre todo para mejorar su misión educativa.

En otro orden de cosas, no se puede olvidar que la mayoría de los museos aparecen en el siglo XIX, momento en el que adquiere especial importancia el romanticismo, que está muy vinculado al movimiento nacionalista. En este sentido, la educación en el museo favorece la transmisión de ideas que colaboran con la unidad e identidad nacional. Por ejemplo, en Estados Unidos los museos de esta época

son

un instrumento de educación. Según el ideal de *Enlightenment* definido por los padres fundadores, el museo aporta a todos el saber y el conocimiento. A través de la observación y el estudio de las obras de arte de todos los tiempos y países, es un instrumento esencial de la *high culture*, que favorece la integración social y cultural. Sirve para formar la identidad de la nación (Clair, 2011: 60).

Debido a este factor integrador del museo, se convierte para el visitante en un espacio casi sagrado, símbolo de la identidad cultural de un pueblo, al que acude para contemplar y admirar las obras de arte (Hernández, 1992: 86). Pero, esta concepción tradicional de museo, aceptada durante años queda superada con la aparición de la corriente llamada la “nueva museología”.

El concepto de nueva museología, que se tratará más adelante, se emplea por primera vez en 1958, pero sus principios no comienzan a implantarse en el museo hasta principios de la década de los 80 del siglo XX. Para esta corriente, el concepto de museo tradicional nada tiene que ver con la nueva idea de museo que “se encuentra, si no en las antípodas, al menos sí en una situación esencialmente diferente de la que ocupa el museo tradicional” (Alonso, 2012: 136).

En todo caso, esta nueva corriente museológica forma parte de la historia y, si bien es cierto que es necesaria una definición para comprender el concepto de museo, también lo es conocer el origen y la evolución del coleccionismo y el nacimiento de los primeros museos para facilitar la comprensión de lo que hoy entendemos por museo.

2.2. Historia: de los orígenes al siglo XX

Desde el comienzo de la historia, el ser humano colecciona objetos por su valor material, su respeto al pasado o su amor al arte. En Babilonia, el Palacio de Nabucodonosor II (605-562 a. de C.) se conoce como el “gabinete de las maravillas de la humanidad”, y en Egipto, Ptolomeo I Soter (367-283 a. de C.) organiza lo que se reconoce como el primer museo de la historia en Alejandría.

El museo, localizado en el barrio de Alejandría llamado Bruchion, era, según Estrabón, un edificio grande, adornado con pórticos y galerías para pasear, con

¿Qué es un museo?

grandes salas para debatir temas literarios y con un salón particular donde los sabios comían juntos. Este edificio era un monumento debido a la magnificencia de los Ptolomeos, amantes e impulsores de las artes (Diderot, 1765: X, 893).¹³

Si se tiene en cuenta que los Ptolomeos son una dinastía griega, se comprende mejor el “interés histórico y admirativo hacia el glorioso pasado encarnado por la Grecia del período clásico” (Cano de Gardoqui, 2001: 51).

Al mismo tiempo, los pórticos de los templos en Grecia exponen obras de arte y se denominan *Mouseion*, por estar consagrados a las musas. Estas obras se guardan en los tesoros *-tesauroi-*, conocidos gracias a los testimonios de autores como Heródoto o Pausanias, este último describe en el 120 d.C. la llamada pinacoteca del ala norte de los propileos de la Acrópolis:

A la izquierda de los Propileos hay un edificio que alberga pinturas. Entre las que no se han perdido por efecto del tiempo se encuentran las que representan a Diómedes y Odiseo, el uno robando el arco de Filoctetes en Lemno, y otro la estatua de Atenea en Ilión (Pausanias, 2000: 100).

Quizás las colecciones se inician cuando Aristóteles, acompañado de su discípulo Teofrasto, viaja a la isla de Lesbos (340 a.C.) y comienza a coleccionar, estudiar y clasificar especímenes botánicos con una cierta metodología, que se desarrolla cuando se crean los Liceos: comunidades de estudiantes que estudian y organizan de forma sistemática la biología, la historia y otras materias. Asimismo, cada liceo poseía un *mouseion* –germen sin duda del museo universitario– asociado a las investigaciones escolares (Abt, 2011: 116).

Mientras los reinos helenísticos admiran y coleccionan orgullosamente objetos y obras de arte de su pasado griego, la república romana que no dispone de un origen y una cultura épica, copia el arte, la religión y la cultura griega. Así, los generales y los emperadores forman colecciones con el botín de guerra y utilizan los objetos para decorar sus jardines y los palacios (Zubiaur, 2004: 17). Estas primeras colecciones las encontramos descritas por autores clásicos como Philostrato el Viejo que en sus *Imágenes* dice:

¹³ Consultada la reedición impresa del facsímil de 1966. En el original: “Le musée situé dans le quartier d’Alexandrie appelle *Bruchion*, étoit selon Strabon, un grand bâtiment orné de portiques & de galeries pour se promener, de grandes salles pour conférer des matières de Littérature, & d’un salon particulier où les savans mangeoient ensemble. Cet édifice étoit un monumnet de la magnificence des Ptolomées amateurs & protecteurs des Lettres”. [La traducción es mía].

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

Vivíamos extramuros, en un barrio residencial frente al mar; había allí un pórtico orientado al céfiro, de cuatro –creo– o cinco pisos, con vistas al Tirreno. Cuantos mármoles puede proporcionar el lujo se daban cita en él, brindando esplendor al edificio, pero su mayor gala la constituían los cuadros que colgaban de sus paredes, que me parecieron coleccionados con muy buen criterio, pues se manifestaba en ellos la maestría de muchos pintores (Philostrato el Viejo, 1993: 33).

Tal vez, como indican Grafton, Most y Settis (2010: 605) la visión de Philostrato el Viejo esté un tanto idealizada. Pero a pesar de todo, también conocemos otros ejemplos como la pasión coleccionista del emperador Constantino y las riquezas que acumula en iglesias como Santa Sofía de Constantinopla o San Marcos de Venecia (Bolaños, 2008: 21), que convierten Roma en un gran museo de arte griego (Abt, 2011: 117).

Esta situación continúa en la Edad Media con las colecciones de arte que aparecen en iglesias o monasterios con una misión pedagógica y moral, puesto que los templos y los objetos artísticos que contienen sirven para lugares de culto y formación, donde los fieles reciben, mediante la palabra y la imagen, una instrucción moral y religiosa. Estos objetos de colecciones medievales no se aprecian por su valor estético o artístico, sino que ofrecen un significado simbólico, relacionado con un plano más elevado, sobrenatural (Bolaños, 2008: 22). Así, los templos se transforman en los primeros museos públicos con una cámara del tesoro –*thesaurus*– para las piezas más valiosas. Algunas se obtienen cuando los reyes o nobles las entregan a la Iglesia después de saqueos (como el de Constantinopla de 1204) o conquistas. Durante esta época aumenta la ornamentación de los templos para mejorar el culto y veneración de las reliquias aumenta. Esto se refleja en la riqueza de los relicarios, urnas de orfebrería para los féretros, brazos de plata que se completan con evangeliarios con cubiertas de marfil, vestiduras litúrgicas o tapices (Bolaños, 2008: 24). Por último, estas colecciones antiguas y medievales se estudian gracias a catálogos compilados por eruditos durante la edad moderna y a descripciones modernas de viajeros de tipo más popular (Marín, 2002: 13).

Después del período medieval, el coleccionismo moderno florece a finales del siglo XIV con la aparición de las colecciones privadas que nacen como el antecedente más inmediato del museo. Según Von Schlosser (1988: 41), el duque de Berry, Juan de Francia (1340-1416), es el primer coleccionista moderno, que como buen coleccionista muestra interés por inventariar sus colecciones. Su colección

¿Qué es un museo?

está en el castillo de *Mehu-sur-Yèvre*, residencia favorita del duque. De sus inventarios destaca, por su gran exactitud y precisión, el realizado en 1414 por Robinet de Estampes (Marín, 2002: 82), llevado a cabo con la minuciosidad y el talento administrativo típicamente francés (Von Schlosser, 1988: 41). También inventarían otras colecciones de este siglo como la del hermano del Duque de Berry, el rey Carlos V¹⁴, en la que especifican sus posesiones en castillos y palacios. De igual modo, en la Península Ibérica, Pedro IV el Ceremonioso (1319-1387) posee una de las colecciones más famosas y en su corte contrata a orfebres, escultores, pintores y otros artistas procedentes de Italia o Flandes (Bolaños, 2008: 36).

Por tanto, el concepto medieval de tesoro *–thesaurus–*, atribuido principalmente a la Iglesia, se aplica al coleccionismo privado de la nobleza a partir del siglo XV. Al mismo tiempo emergen la corriente humanista y el auge de la burguesía en Europa. En un principio, los miembros de esta nueva clase social surgida en la baja Edad Media, encargan obras de arte para enriquecer edificios de culto: iglesias, catedrales; o como donativos a monasterios o abadías. Pero con el paso de los años y su consolidación política y económica, contratan artistas para realizar obras que decoren sus viviendas y así completar sus propias colecciones. Además, el gusto por el coleccionismo aumenta debido a la pasión por las antigüedades clásicas de origen griego o latino y se intensifica en 1462 por la prohibición del Papa Pío II de reutilizar las ruinas romanas para construir nuevos edificios (Bolaños, 2008: 44). En suma, recolectar antigüedades se pone de moda en las cortes europeas del siglo XVI.

Ahora bien, si buscamos un modelo de este nuevo coleccionismo lo encontramos en el *Cortile* del Belvedere de 1508. Es un espacio al aire libre de los palacios vaticanos en el que se exponen piezas de su colección, como un Apolo o el recién descubierto Laocoonte. Siguiendo este ejemplo, las grandes familias de la nobleza y burguesía romana y florentina –los Medici, Sforza, Barberini, Farnesio– inician sus colecciones y compiten entre ellas para conseguir el mayor número de piezas. Si buscamos un ejemplo clásico de mecenas y coleccionistas en la Florencia del siglo XV, lo encontramos en la familia Medici. Entre otras cosas, esta familia promueve la Escuela del Jardín de San Marcos, creada por André Chantel, donde exponen sus colecciones. Cosme de Medici llama museo a esta institución y Vasari la considera el primer museo y la primera academia artística de Europa (Zangheri, 2014: 199). La familia continúa aumentando la colección y la donan al estado ita-

¹⁴ Publicado por Labarte (1879) *Documents inédits sur l'histoire de la France*, París.

liano en 1743 (Alonso, 2001: 52).

Pero estas colecciones de familias italianas de los siglos XV y XVI, se originan en ocasiones al azar, puesto que los propietarios mezclan objetos (esculturas, animales, libros, esqueletos, etc.), creando colecciones que son como pequeños microcosmos o “espejos de la naturaleza” (Macdonald, 2011: 84). Esta moda italiana se convierte pronto en modelo y la nobleza y burguesía europea se vuelven apasionados coleccionistas poniendo las bases de los futuros museos nacionales (Alonso, 2001: 54).

Las colecciones se amplían durante el siglo XVII porque los reyes cuentan con buenos consejeros, agentes especiales que conocen el arte del momento y de la antigüedad, a los que envían a otros reinos con el encargo de mejorar y aumentar sus colecciones. Velázquez por ejemplo, marcha en su segundo viaje a Italia (1649) como embajador del rey Felipe IV para comprar obras (muchas de ellas esculturas) para la colección real. En Inglaterra, Keene actúa durante sus años de estancia en España como agente artístico de Sir Robert Walpole y fruto de su actividad regresa con cinco cuadros de Murillo y obras de Velázquez entre las que se encontraba el retrato de Inocencio X (García Felguera, 1991: 26).

Por otro lado, los países con un fuerte dominio de la burguesía, aumentan el comercio de obras de arte y provocan la aparición de centros artísticos como Amberes, Ámsterdam o Brujas. También las grandes monarquías europeas acogen en sus principales ciudades un consolidado gremio de artistas. Sirva como ejemplo la villa y corte de Madrid que en el siglo XVII actúa como el

centro artístico más activo y significativo y constituyó un polo de atracción para los artistas de toda España.

Muchos de los artistas de la llamada «Escuela Madrileña» proceden de otros rincones de España. Velázquez era sevillano; Carreño, asturiano; Escalante, cordobés; Cerezo, burgalés. Y no puede olvidarse que Vicente Carducho, el que de algún modo puede considerarse como el patriarca de la pintura madrileña, era un florentino de nacimiento, venido con su hermano a trabajar en El Escorial (Pérez Sánchez, 1992: 13).

En cuanto a Inglaterra, no queda ajena a la fiebre coleccionista del continente. El Príncipe de Gales, Carlos I, viaja a Madrid en 1623. Allí, descubre la deslumbrante colección de Felipe IV y, fascinado, crece su pasión coleccionista hasta conseguir una colección de pintura con más de 1500 obras. Años después, en 1649,

¿Qué es un museo?

con la guerra civil y la muerte del rey, esta inmensa colección se pone a la venta junto a las tres grandes colecciones de otros miembros de la nobleza: el conde de Arundel, el duque de Buckingham y el duque de Hamilton (Cano de Gardoqui, 2001: 130). Además, el coleccionismo de todo tipo de objetos perdura en el siglo XVII, con un carácter investigador y didáctico superior al de las obras de arte.

De una de estas colecciones de objetos variados nace la primera institución que recibe el nombre de museo: el *Ashmolean Museum* de Oxford (1683). Procede de la colección privada de John Tradescant (Bolaños, 2008: 126; Zubiaur, 2004: 22; Marín, 2002: 109). Esta colección de la familia Tradescant, formada por un padre y un hijo de igual nombre (White, 1997: 55), contiene principalmente objetos de ciencias naturales, curiosidades y material etnográfico, como animales disecados, plantas secas, monedas, medallas, etc. Al fallecer John Tradescant, Elias Ashmole compra la colección y construye para su exposición un edificio en Oxford, que posteriormente dona a la universidad (Marco, 1998: 32), convirtiéndose en el primer Museo Universitario de la historia.

Con todo, junto al movimiento ilustrado surgen los primeros museos modernos en el siglo XVIII. En su origen, como apunta Llorens (1999: 26) se encuentra la reflexión ilustrada alemana, sobre todo los escritos del filósofo Immanuel Kant acerca de la creación artística y su naturaleza, que facilitan la concepción de museo como hoy lo entendemos. Por otro lado, Zubiaur (2004: 22) señala que la confluencia de una serie de circunstancias –la creación de academias de bellas artes y sociedades científicas, el coleccionismo, la popularización de las colecciones por el papel docente de los Estados– propicia el inicio de los museos. En cambio, Alonso (2001: 56) sugiere que si bien el museo público aparece como consecuencia de los cambios sociales, de igual manera un grupo de escritores, intelectuales y coleccionistas inquietos promueve la apertura de las grandes colecciones particulares. Pero esto precisa indicar que;

la primera formulación expresa aparece en un libelo publicado en Holanda en 1747 y firmado por la Font de Saint-Yenne, *Reflexions sur quelques causes de l'état present de la peinture en France*, que causará un gran impacto por la audacia de la solicitud, que consistía en reclamar la exposición pública de los cuadros que el rey guardaba en su gabinete privado. Los defensores de la idea, que enseguida se extendió con entusiasmo en las décadas siguientes, ofrecían argumentos de indudable solidez: la presente decadencia del gusto y la necesidad, en pleno fervor neoclásico, de conocer las obras ejemplares de los grandes maestros

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

antiguos y aprender directamente de su frecuentación; la urgencia de preservar las obras de su deterioro, encerradas como estaban, amontonadas en sótanos insalubres y oscuros; la conveniencia de mostrar a los visitantes extranjeros las grandezas de la propia nación (Bolaños, 2008: 152).

Todas estas razones llevan al arranque de los primeros museos públicos en el siglo XVIII: el *British Museum* en Londres (1759), el Hermitage en San Petersburgo (1764), el Vaticano en Roma (1782) y el Museo del Louvre en París (1793). En resumen, en este siglo inicia su andadura el museo moderno, que se consolida en el XIX y ofrece su máximo desarrollo en el XX (Alonso, 2001: 57).

Los primeros años del siglo XIX suponen para estos primeros museos un período de prosperidad. El *British Museum* de Londres aparece el primero, y surge como resultado de una época de apogeo en la esfera pública que coincide con la etapa entre los reinados del rey Jorge I en 1714 y Jorge III en 1760. Durante este período se produce un gran desarrollo y apertura en algunos aspectos que hacen referencia al mundo cultural: libros, periódicos, moda, clubs, cafés, etc., y por supuesto también las exhibiciones públicas de arte (Taylor, 1999: 1). En cambio el *British Museum* se convierte en un lugar exclusivo para caballeros y eruditos bastante restringido, ya que no se concibe como un instrumento al servicio de los visitantes y beneficio del público (Schubert, 2007: 22). Debido a su carácter cerrado y a pesar de ser el primer gran museo europeo, no se le considera el primer museo moderno, puesto que un museo moderno se considera como tal si piensa en el público y por este motivo el primero que figura como museo moderno es el Museo del Louvre.

El predecesor del Museo del Louvre es, en 1750, la galería regia del Palacio de Luxemburgo que exhibe obras de pintores como Rafael, Correggio, Tiziano o Caravaggio. Esta colección abre sus puertas al público hasta 1779, año en que Luís XVI dona el Palacio a su hermano el duque de Provenza (Lorente, 2008: 28). Entonces con la colección sin exhibir, nace la idea de convertir el Palacio del Louvre en museo para el público. De este proyecto se encarga, los últimos años del Antiguo Régimen, el conde d'Angiviller, que afronta el reto con ilusión pero sin éxito. Finalmente con la revolución, el palacio se transforma en museo público y se convierte en herramienta política ya que “gracias a las artes el público entendería la historia de la Revolución, su propósito y sus objetivos” (Schubert, 2007: 23).

Llegados a este punto, parece necesario recordar que no sólo en el continente europeo surgen los museos. Las colonias británicas de América reciben los ideales museográficos de la ilustración y, por ejemplo antes de la independencia en 1771,

¿Qué es un museo?

la *Charleston Library Society* de Carolina del Sur, anuncia su intención de formar un museo (Alonso, 2001: 59). También pasados diez años de la declaración de independencia, el pintor Charles Wilson y su familia inauguran en 1786 el *Peale's Philadelphia Museum* con retratos, pinturas, objetos de ciencias naturales y, sobre todo, nace como museo abierto al público en general (Alexander, 1997: 13). Ya en el siglo XIX, en 1870, se funda el *Metropolitan Museum of Arts* (MET) de Nueva York y aparecen museos privados vinculados a universidades (germen del Museo Universitario) tales como el gabinete de curiosidades de Harvard (1750). A la vez los coleccionistas –Guggenheim, Getty, Smithson-, buscando la desgravación fiscal, crean grandes colecciones y abren sus propios museos (Zubiaur, 2004: 23). El aspecto realmente interesante de estos museos americanos radica en que nacen con una vocación claramente docente y educativa:

el museo americano se presenta desde su aparición pedagógico y activo para la cultura popular. El *Metropolitan Museum* de Nueva York [...] no sólo ofrece las secciones más variadas del arte universal [...] sino que ofrece desde los comienzos del siglo actual un boletín con información de las diversas actividades del museo y una revista enfocada a la enseñanza escolar (León, 1978: 53).

Dado el éxito del museo, todas las grandes ciudades quieren uno. Por un lado, muchos museos nacionales buscan recuperar la historia e identidad de la nación, siendo este un concepto realmente acorde con el sentimiento nacionalista y el espíritu romántico de la época. Y por otro, París y Londres rivalizan en política internacional en las colonias y en ser consideradas ciudades cosmopolitas, por eso entienden el museo como símbolo de la modernidad (Lorente, 1998: 17), como la nueva catedral urbana.

¿Y en qué situación se encuentra España? Con la intención de abrir al público las colecciones reales y por iniciativa del monarca Fernando VII, el 19 de noviembre de 1819 se inaugura en Madrid el Museo Real de Pinturas, para festejar la llegada de la nueva reina Amalia de Sajonia. De la instalación del Museo se encarga el Marqués de Santa Cruz y Vicente López, pintor de cámara. En este primer momento, los fondos exhibidos en el edificio de Villanueva son 311 cuadros de escuela española (Bolaños, 2008: 181). Al contrario que en otros países, la colección expuesta al público pertenece al rey. Fernando VII e Isabel II muestran especial interés en dejar claro que esta colección no es propiedad del pueblo. Por este motivo, en 1838 se abre, con las obras de arte expropiadas a la Iglesia en la desamorti-

zación de Mendizábal, el Museo de la Trinidad, que empieza como base del museo público en España (Antigüedad del Castillo, 1998).

Pero la concepción de museo únicamente como lugar de exhibición y conservación cambia a finales del siglo XIX. En opinión extrema de algún autor, el museo pasa a “convertirse en receptáculo de nuevas funciones centradas en generar ciudad-marca, templos del turismo o ser plantación masiva de consumidores para colmar estadísticas de rentabilidad política donde el éxito se mide en cifras y no en calidad” (Aramburu, 2013: 66). Esta valoración parece exagerada para la situación del museo de finales del siglo XIX, pero algo ocurrió realmente. Así por ejemplo, a partir de este momento los pintores impresionistas franceses pintan a veces pensando en la obra expuesta en un museo. También supone un cambio la aparición de las exposiciones universales y en el caso de España, las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes (Barón y Díez, 2007: 52), o la concesión de pensionados en la Academia de España en Roma que conlleva la entrega de obras. Estos acontecimientos impulsan la aparición de pinturas de gran formato pensadas para ser colocadas en una exposición y posteriormente en un museo. Sirva como ejemplo, el cuadro de *Doña Juan la Loca* que Francisco Pradilla pinta en Roma en 1877. El motivo por el que realiza el cuadro no es un encargo sino una de las condiciones para su ingreso como pensionado en la Academia de España en Roma. La obra se expone, con gran éxito en diferentes ciudades: en Roma en 1877, en la Exposición Nacional de Bellas Artes de Madrid en 1878 y, el mismo año en la Exposición Universal, logrando en ambas exposiciones la medalla de honor. Años después, en 1882, presenta la obra en la Exposición Universal de Viena, y de nuevo recibe como premio otra medalla de oro. Por último, el Estado español adquiere el cuadro (Barón y Díez, 2007: 239, 243) y actualmente se encuentra en las salas del siglo XIX del Museo del Prado.

Para concluir este epígrafe, tan solo resta decir que el museo del siglo XIX cambia, poco a poco, en el siglo XX. Aunque se tratará más adelante, este cambio se debe principalmente al diferente trato que recibe el público, la interacción con el espectador y, sobre todo, al convertir la visita al museo en una experiencia con el visitante como protagonista. Aunque este cambio depende en parte del tipo de museo, puesto que la transformación producida en los museos de ciencia sucede más rápido que en los museos de arte.

2.3. Las tipologías de museos

No existe una clasificación rígida y se puede decir que existen tantas tipologías como museos. Pero si tenemos en cuenta su origen, se puede afirmar que unos, los actuales museos de ciencia, provienen de los gabinetes de maravillas o gabinetes de curiosidades; y otros, los museos de arte, proceden de tesoros de arte de la nobleza o realeza. De tal manera que obtenemos una primera división: museos de ciencia y museos de arte (Montaner, 1990: 7).

Dado que en el epígrafe anterior se trató extensamente sobre la procedencia de los museos de arte y en menor manera de especializados en ciencia, a continuación y antes de señalar las principales tipologías de museo, se necesita hacer una brevísima reflexión sobre el origen de los museos de ciencia. En comparación con los museos de arte, que ponen la atención en la contemplación de la obra de manera pasiva, los museos de ciencia nacen vinculados al mundo científico, experimental y deben “ser laboratorios e instrumentos de educación y cultura” (Rivière, 1993: 172) en los que el público participe de forma activa. Su origen se encuentra en los *gabinetes de maravillas y curiosidades* del siglo XVII y XVIII que mezclan objetos naturales y artificiales muy dispares como fósiles, telas, plumas, minerales, curiosidades científicas, astrolabios, monedas, etc. Según el origen de la pieza, natural o artificial, Almagro (2010: 11) establece una primera división de estos gabinetes: por un lado los que proceden de la naturaleza (animal, vegetal, mineral) o *naturalia*; y por otro los artefactos humanos o *artificialia*, entre los que predominaban las antigüedades (*antiquitates*) o los objetos traídos de otras tierras (*exotica*). Es cierto que el gusto por el coleccionismo artístico es superior en el siglo XVII, pero esto no significa que no exista un coleccionismo de todo tipo de objetos. De hecho, al mismo tiempo que los príncipes de la Iglesia y los nobles romanos adquieren pinturas y construyen grandes basílicas, en 1651 un jesuita alemán Atanasius Kircher, aficionado a la ciencia y coleccionista, funda el Museo Kircheriano que aunque en un principio no se llama museo, consiste en una colección pública de antigüedades y curiosidades. En esta cámara de las maravillas,

se dan cita curiosidades naturales, antropológicas y etnográficas; obras de arte; aparatos científicos; prodigios técnicos (autómatas, máquinas de movimiento perpetuo); instrumentos musicales e inscripciones antiguas. Los objetos estaban ordenados en estantes dispuestos a lo largo de una galería de retratos de hombres ilustres, cuyo techo estaba decorado con pinturas de temática astrológica (Cano

de Gardoqui, 2001: 134).

Una vez tratado el origen de los museos de ciencia, a continuación se apuntan algunas clasificaciones tipológicas, ya que su rápida evolución a lo largo del siglo XX provoca la aparición de nuevos museos.

Para empezar, León establece dos sencillas clasificaciones. En la primera, los museos se agrupan según su disciplina y comprende los museos de Arte, Historia, Ciencia, Técnica y Etnología (León, 1978: 116); y en la segunda, los clasifica según su especialización objetual en generales, especializados o mixtos (León, 1978: 152).

En cambio, otra manera muy diferente la propone Montaner (1990), puesto que los clasifica en grandes grupos, según su programa, tamaño, forma y complejidad; y distingue

seis grandes apartados: grandes complejos culturales, dentro de los cuáles el museo va acompañado de muchos otros servicios culturales; grandes museos nacionales de arte; museos de arte contemporáneo; museos de la ciencia, la técnica y la industria; museos cívicos o municipales; y galerías y centros de arte contemporáneo (Montaner, 1990: 7).

Del mismo modo, Hernández (1998: 183-187) los clasifica según su morfología, tamaño, distribución espacial y programa: grandes complejos culturales, museos nacionales, museos de arte contemporáneo, museos de ciencia, técnica e industria, cívicos y monográficos y galerías y centros de arte contemporáneo.

Sin embargo, la clasificación para Zubiaur (2004: 46) “no es algo caprichoso, porque en torno a la realidad tipológica se vertebra la propia naturaleza, función y efectividad de los museos”. Por este motivo reúne las clasificaciones más significativas de otros autores: Juan Antonio Gaya Nuño (1970), Miguel Beltrán (1971), María Luisa Herrera (1971), Rosa Subirana y Gratiano Nieto (1972-1973), Aurora León (1978), Luís Alonso Fernández (1988), la Estadística de Museos y Colecciones Museográficas del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (2002) y las distintas clasificaciones realizadas por el ICOM.

No obstante ninguna de estas clasificaciones (salvo las realizadas por el ICOM) incluye los museos que se originan con la aparición de la Nueva Museología. Por eso, Alonso (2012) añade a las clasificaciones habituales los nuevos tipos concebidos en oposición al museo tradicional: los ecomuseos y los museos de sociedad que

¿Qué es un museo?

nacen como propuestas que utilizan el patrimonio a favor del desarrollo local (Alonso, 2012: 86).

Por otra parte, la clasificación según su disciplina también la emplea Ballart (2007: 42), aunque avisa que algunos pertenecen claramente a museos no disciplinares como por ejemplo los museos de los niños, que se desarrollaron mucho en los últimos años del siglo XX. Pero lo más interesante de la propuesta de Ballart concierne a los nueve puntos o retos globales para los museos. Aunque no equivale a una clasificación de manera directa la forma de presentarlos favorece la similitud con una clasificación: museos regeneradores de ciudades; museos cívicos y comunitarios; museos creativos; museos globalizados; museos digitales; museos concienciados; museos transdisciplinares; museos memorizables y museos memorables (Ballart, 2007: 169-173).

Para resumir estas propuestas tipológicas, resulta de interés la siguiente clasificación ya que incorpora una breve explicación de cada tipo. La clasificación la ofrece el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España el año 2006.

Las categorías de esta clasificación responden a las siguientes definiciones:

Bellas Artes: contiene obras de arte realizadas fundamentalmente desde la Antigüedad al siglo XIX (arquitectura, escultura, pintura, dibujo, grabado y, desde 2002, arte sacro).

Artes Decorativas: contiene obras artísticas de carácter ornamental. También se denominan artes aplicadas o industriales.

Arte Contemporáneo: contiene obras de arte realizadas en su mayor parte en los siglos XX y XXI. Se incluyen la fotografía y el cine.

Casa-Museo: Museo ubicado en la casa natal o residencia de un personaje.

Arqueológico: contiene objetos, portadores de valores históricos y/o artísticos, procedentes de excavaciones, prospecciones y hallazgos arqueológicos. Se incluyen las especialidades de numismática, glíptica, epigrafía y otras.

De Sitio: creados al musealizar determinados bienes históricos (yacimientos arqueológicos, monumentos, ejemplos in situ del pasado industrial, etc.) en el lugar para el que fueron concebidos originariamente. (Se incluyen los Centros de Interpretación Arqueológicos, siempre que tengan una colección con fondos originales, y se excluyen los Centros de Interpretación de la Naturaleza).

Histórico: se incluyen en esta categoría los Museos y Colecciones Museográficas que ilustran acontecimientos o periodos históricos, personalidades, los museos militares, etc.

Ciencias naturales e Historia natural: contiene objetos relacionados con la biolo-

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

gía, botánica, geología, zoología, antropología física, paleontología, mineralogía, ecología, etc.

Ciencia y Tecnología: contiene objetos representativos de la evolución de la historia de la ciencia y de la técnica, y además se ocupa de la difusión de sus principios generales. Se excluyen los planetarios y los centros científicos, salvo aquellos que dispongan de un Museo o Colección Museográfica.

Etnografía y Antropología: se dedica a culturas o elementos culturales preindustriales contemporáneos o pertenecientes a un pasado reciente. Se incluyen en esta categoría los museos de folklore, artes, tradiciones y costumbres populares.

Especializado: profundiza en una parcela del Patrimonio Cultural no cubierta en otra categoría. Hasta 2002 incluía arte sacro, que pasa a considerarse Bellas Artes a partir de este periodo.

General: Museo o Colección Museográfica que puede identificarse por más de una de las categorías anteriores.

Otros: no pueden incluirse en las categorías anteriores.¹⁵

Con la exposición de estas clasificaciones, finaliza este apartado. En él se procura explicar los conceptos básicos (concepto y misión de museo, su origen y evolución y los tipos de museos) para a continuación facilitar la comprensión de las claves de la museología y así entender mejor todo lo relacionado con el museo.

3. La Museología: el estudio del museo

3.1. Introducción

Antes de estudiar el desarrollo de la museología y las corrientes principales de pensamiento museológico, se pretende con esta introducción, comprender el significado de la museología como ciencia y descubrir los objetivos que persigue.

Un primer acercamiento al término permite saber que el origen de la museología lo encontramos en Alemania a finales del siglo XIX, aunque los verdaderos estudios museológicos se realizan en el siglo XX. De hecho, uno de los padres de la museología moderna, George H. Rivière, define museología como la ciencia del museo

¹⁵ En la *web*: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/em/ano-2006/metodologia.html> Consultada el 11 de septiembre de 2015.

¿Qué es un museo?

que estudia la historia y el papel en la sociedad, las formas específicas de investigación y de conservación física, de exposición, animación y difusión, de organización y de funcionamiento, de arquitectura novedosa o musealizada, los yacimientos recibidos o escogidos, la tipología, la deontología (Rivière, 1993: 105).

Por tanto, para él la museología engloba prácticamente todo lo que tenga relación con el museo. Curiosamente incluye la conservación física que parece más bien objeto de la museografía, si se entiende esta como la ciencia que “se inclina por lo material y lo concreto” (Ballart, 2007: 40).

Pero es necesario establecer una definición concreta de la museología, con esa intención se puede decir que,

es la ciencia que trata del Museo (esencia) y su meta primordial es hacer accesible a todo el mundo (sujeto) el testimonio conservado de la humanidad (objeto) valiéndose del estudio científico (medios auxiliares) y de la selección razonada de las obras (sentido estético y educativo) (Zubiaur, 2003: 51).

En esta definición llama la atención que se contempla como una ciencia. Atendiendo a la definición del diccionario, la palabra ciencia significa “un conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales”¹⁶. La museología concuerda con esta definición puesto que es una rama del saber humano cuyos conocimientos se adquieren por la experimentación y su estudio conduce hacia unas conclusiones que conllevan unas reglas generales. Del mismo modo, acierta León (1978) al señalar tres aspectos básicos por los que la consideramos una ciencia, puesto que:

comporta todos los caracteres –sujeto, objeto, sentido, medios y finalidad– que la constituyen autónoma y cualitativamente y se confirma como ciencia al contar con tres elementos básicos:

1. Ser expresiva de algo real (elemento histórico).
2. Ser explicativa de forma global de contenidos y comportamientos parciales

¹⁶ Significado extraído del diccionario online de la Real Academia Española (RAE): <http://lema.rae.es/drae/?val=ciencia> Consultada el 11 de septiembre de 2015.

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

(elemento teórico).

3. Ser emisora de métodos empíricos (elemento práctico).

(Leon, 1978: 95).

Es decir, la museología promueve la elaboración de ensayos o tratados sobre el museo fruto de la reflexión sobre el (Lorente, 2003: 13) y así adquiere una base teórica. Su origen hay que buscarlo en situaciones históricas y causas análogas a las de la formación del museo (Alonso, 2001: 20), por tanto, y volviendo a los tres aspectos anteriormente descritos, existe un elemento histórico y es una ciencia social porque su contenido se identifica como un elemento esencialmente socializado (León, 1978: 93) que se transmite a los demás y así cuenta con un elemento práctico.

No obstante, los contenidos de los museos ¿buscan realmente educar?, ¿es su finalidad el servicio, la mejora del público?, ¿son contenidos al servicio del ciudadano? Como ya se ha dicho, hasta el siglo XVII las colecciones son privadas y sólo acceden a los objetos (por tanto a sus contenidos), los propietarios, y a quienes ellos permiten el acceso para investigar o contemplar. No están dirigidas ni pensadas para la población y por lo tanto no buscan educar a la sociedad ni el servicio al ciudadano. Sólo con el nacimiento de los primeros museos públicos los objetos son tema de estudio como fenómeno sociológico y educativo. En concreto, este cambio cristaliza en el mundo occidental a finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando el museo se institucionaliza como objeto de estudio en los departamentos de las universidades de Europa y Norte de América (Fyfe, 2011: 34). Fruto de estos estudios nace la museología moderna, que según la tesis que defiende Gómez (2006: 13), tiene dos ramas o vertientes museológicas, una mediterránea y otra anglosajona. La museología mediterránea, encabezada por Francia, opera con colecciones artísticas que buscan el deleite y el prestigio y, en cambio, la de tradición británica se fundamenta en las colecciones demandando una dimensión utilitaria y práctica.

Para terminar, antes de continuar con la historia de la museología, conviene decir que uno de sus objetivos consiste en realizar un estudio metodológico para obtener “un conocimiento científico sobre el museo y sus funciones en la sociedad de nuestro tiempo” (Alonso, 2012: 43). Por tanto, se puede afirmar que la investigación museológica cambia con el paso del tiempo porque varían los escenarios y las necesidades de la sociedad de cada época. Así, por ejemplo, en el siglo XXI las plataformas digitales alcanzan una fuerte presencia en la sociedad, por lo que en el

¿Qué es un museo?

museo, “una reflexión sobre esta nueva condición digital constituye un punto de partida inexcusable para restituir la función crítica y social de los museos en los procesos de construcción e interpretación de la cultura” (Rodríguez, 2013: 137).

3.2. Historia

Dejando aparte el tratado ya citado de Caspar Friedrich Neickel publicado en 1727, en el que afronta los problemas de los museos desde un punto de vista general, sin referirse a un museo o colección en concreto; se puede decir que con la aparición del museo moderno de finales del siglo XIX arranca la ciencia museológica definitivamente y, como señala Whitehead (2005: 8), aparecen dos nuevos temas museológicos: la observación y la visibilidad.

Pero aunque la situación es confusa, las propuestas museológicas y estudios interesantes emergen durante los primeros años del siglo XX:

La museología era solamente práctica, los conservadores la realizaban de la misma manera que M. Jourdain hacía la prosa. Se convierte en teórica y dogmática. [...] La Oficina Internacional de Museos, con un plan muy vasto, proseguiría así la obra de estudio y análisis que habían comenzado las grandes asociaciones nacionales de los museos, la británica fundada en 1889 en York (*The Museum's Association*), la americana (*American Association of Museum*, 1906), la alemana (*Deutsches Museum Bunde*) fundada en 1917. Mediante publicaciones, congresos y reuniones de expertos, las asociaciones nacionales y la Oficina Internacional de Museos desarrollan una intensa actividad investigadora para elaborar las mejores formas de organización, de administración, de conservación y de presentación. La técnica introduce la ciencia: cada gran museo tendrá su laboratorio de estudio; Munich y el Louvre habían dado el ejemplo¹⁷ (Bazin, 1967: 267).

¹⁷ En el original: “La muséologie n’était encore que pratique; les conservateurs en faisaient comme M. Jourdain faisait de la prose. Elle devient théorique et dogmatique. [...] L’*Office internationale des Musées*; sur un plan plus vaste se poursuivra ainsi l’œuvre d’étude et d’analyse qu’avaient commencée de grandes associations nationales des musées, la britannique fondée en 1899 à York (*The Museum's Association*), l’américaine (*American Association of Museum*), l’allemande (*Deutsches Museum Bunde*) fondée en 1917. Par publications, congrès, réunions d’experts, les associations nationales et l’Office international des musées déploient une intense activité de recherche pour élaborer les meilleurs modes d’organisation, d’administration, de conservation et de présentation. La technique introduit la science: chaque grand musée aura son laboratoire d’étude; Munich et le Louvre avaient montré l’exemple”. [La traducción es de Alonso (2012: 46)].

Pero a pesar de todo, en las primeras décadas del siglo XX hasta la II Guerra Mundial, se ponen las bases teóricas y prácticas de la posterior organización, planificación y gestión del museo. Para lograrlo el año 1934 tiene lugar en Madrid¹⁸ la primera reunión internacional dedicada íntegramente a la museología (Herrero y Sanz, 2014: 80). Las sesiones tuvieron lugar en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando entre los días 28 de octubre y 4 de noviembre, con los siguientes objetivos: debatir sobre la arquitectura museística, la organización de los bienes culturales y el tratamiento de las diferentes colecciones del museo. A la convocatoria acuden representantes de veinte países distintos (Herrero y Sanz, 2014: 80). El índice de las actas de estas reuniones a pesar de los años pasados, recoge algunos puntos que continúan siendo temas de candente actualidad.

En decir de Herrero y Sanz,

Las actas siguen la misma estructura de contenidos que se presentaron en las sesiones técnicas; según el programa establecido, se dividen en dos apartados principales, el primero de ellos dedicado a la problemática general del edificio museístico, sus instalaciones expositivas y servicios y aspectos relativos a la gestión de bienes culturales; y el segundo, destinado a detallar las particularidades de las diferencias tipologías de colecciones museísticas (Herrero y Sanz, 2014: 87).

Los dos grandes apartados, como se puede observar a continuación, plantean problemas universales, que también aparecen en futuros congresos o reuniones de profesionales de museos.

Primera parte

1. El programa arquitectónico del museo. Principios generales
2. Acondicionamiento de museos
 - a) Sala de exposición y locales accesibles al público
 - b) Servicios y equipamientos
3. Iluminación natural e iluminación artificial
4. Acondicionamiento (calefacción) y ventilación de museos

¹⁸ La Conferencia Internacional tuvo mucha repercusión en España. El diario ABC de Madrid recogía en su edición de la mañana del 31 de octubre de 1934, p.36, la reseña con la noticia y un resumen de la memoria que había realizado el Conde de Casal. Información en hemeroteca digital del diario ABC. <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1934/10/31/036.html> Consultada el 11 de septiembre de 2015.

¿Qué es un museo?

5. Adaptación de monumentos antiguos y otros edificios al uso museístico
6. La puesta en valor de las obras de arte. Principios generales
7. Los diferentes sistemas de presentación de las colecciones
8. Organización de depósitos, almacenes y colecciones de estudio
9. Exposiciones permanentes y exposiciones temporales
10. Problemas ocasionados por el crecimiento de las colecciones
11. Equipamiento expositivo
12. Inventario y siglado de las colecciones

Segunda parte

13. Problemas particulares de colecciones de escultura
14. Problemas particulares de colecciones de artes decorativas e industriales
15. Problemas particulares de colecciones etnográficas y artes populares
16. Problemas particulares de colecciones de monedas y medallas
17. Problemas particulares de colecciones de artes gráficas
18. Problemas particulares de colecciones de prehistoria

(Herrero y Sanz, 2014: 87).

No obstante, el momento de la consolidación de la museología llega al final de la II Guerra Mundial. Tan pronto como termina, Henri Focillon promueve la revista *Mouseion* para la difusión de la Oficina Internacional de los Museos en la Sociedad de Naciones. En 1946, este organismo se sustituye por el ICOM perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que mantiene la revista, pero cambia su nombre por *Museum* y se centra en la difusión general de la museología. Este organismo recién creado, el ICOM, goza de gran prestigio, adquiere mucha fuerza y su repercusión “sobre los museos y la museología han sido y continúan siendo enormes y decisivas, y no sólo para la orientación tradicional” (Alonso, 2012: 47).

Tanto es así que en 1956 la UNESCO organiza una campaña internacional a favor de los museos y a partir de ese momento, con el impulso del ICOM y de los museólogos, la museología se centra desde un punto de vista sociológico, educativo y patrimonial, en “dos cometidos para ella esenciales [...] la conservación de los objetos del museo y, paradójicamente, la utilización (explotación) de estos en beneficio del público” (Alonso, 2012: 48). Pone así el punto de mira en la conservación y difusión, incluyendo en sus investigaciones estudios sobre información, educación (las pedagogías-didácticas de los museos) y comunicación. Además, la tarea de la museología en este momento es complicada, pues consiste en aumentar, me-

jorar y crear un servicio público a la sociedad de manera eficaz.

Debido al gran impulso museológico de estas décadas, y a los intentos por dotar al museo de una función pedagógica, comunicativa y social se necesitan nuevas formas de concebir el museo y la museología. Una de estas nuevas corrientes, de la que se trata a continuación, es la Nueva Museología.

3.3. La Nueva Museología

Esta corriente comienza en los años 70 del siglo XX, como reacción a la museología tradicional o histórica que se centra en la conservación y explotación de los bienes patrimoniales y en una concepción del museo como almacén de objetos. En cambio, para la Nueva Museología el museo se concibe como ente social adaptado a una sociedad que cambia con rapidez, un museo vivo, participativo, en constante adaptación y cambio, donde el público conecta con los objetos de manera diferente a como hemos visto hasta ahora (Hernández, 1994: 75). Por tanto, si el museo es una institución en constante cambio (Rivière, 1993: 455), entonces requiere que la nueva museología revise su misión y sus funciones.

Precisamente, una función determinante de la Nueva Museología consiste en su estrecha relación con el público como respuesta a la cultura de masas, poniendo el interés, no tanto en el objeto, sino en la comunidad (Hernández, 2006: 162). En concreto en el desarrollo de la comunidad a través del patrimonio tanto material como inmaterial y natural como cultural (Alonso, 2012: 37). Por eso, provoca un cambio en la concepción del museo que junto al nacimiento de la nueva museología produce un aumento del turismo. Entonces ya no es sólo un lugar para la contemplación, la investigación y la admiración sino también un espacio de estudio, aprendizaje y educación para la ciudadanía de todas las edades. Si bien en este último punto las opiniones son dispares, especialmente en lo que se refiere a los niños. Por ejemplo Rivière (1993: 384) apunta que “no deberían ser admitidos los niños menores de cuatro años”.

Desde un punto de vista histórico, para Alonso (2012: 74-81), el fenómeno de la Nueva Museología comprende tres momentos y lugares constatables. El primero, cuando en 1958 los norteamericanos G. Mills y R. Grove participan en la obra *The modern museum and the community* y utilizan la expresión nueva museología. El segundo, en los años 80 cuando un grupo de museólogos franceses, entre los que destaca André Desvallées, difunden el término, el concepto, las circunstancias y la

¿Qué es un museo?

génesis de esta nueva museología. El tercero, a finales de los años 80 con la publicación del libro *The New Museology*, de varios autores y coordinado por Peter Vergo. Pero independientemente de estos tres momentos, parece que está muy relacionado con los trabajos de Georges H. Rivière y su concepción de nuevo museo como un espacio con una doble misión, educativa y cultural, y con funciones de investigación, educación y conservación (Rivière, 1993: 337).

Antes de continuar, conviene definir el término. Interesa la definición recogida en el documento “Conceptos fundamentales de museología” que proviene de un proyecto planteado en 1993 en uno de los Comités Internacionales del ICOM: el Comité Internacional para la Museología (ICOFOM)¹⁹, ya que este escrito se elabora bajo la dirección de André Desvallées, uno de los ‘padres’ de la Nueva Museología. El documento pretende establecer algunas ideas museológicas:

Esta corriente de pensamiento pone el acento sobre la vocación social del museo y su carácter interdisciplinario, al mismo tiempo que acerca sus renovadas formas de expresión y comunicación. Su interés se dirige, sobre todo, hacia los nuevos tipos de museos, concebidos en oposición al museo clásico y a la posición central que ocupan las colecciones de estos últimos. Se trata de ecomuseos, de los museos de la sociedad, de los centros de cultura científica y técnica y, de manera general, de la mayor parte de las nuevas propuestas que tienden a utilizar el patrimonio a favor del desarrollo local (Mairesse, Desvallées y Deloche, 2009: 115).

Como puede verse una de las nuevas ideas, el ecomuseo, surge como espacio que busca una participación activa de la población, con una misión y función social. En este sentido, es un concepto empleado por Rivière en los años 60, y definido por él como “instrumento que un poder público y una población conciben, fabrican y explotan conjuntamente” (Rivière, 1993: 191). Aunque Robert Poujade, ministro de Medio Ambiente en Francia lo emplea primero en 1971, y lo inventa

¹⁹ “El Comité Internacional para la Museología (ICOFOM) tiene a su cargo la investigación, estudio y difusión de las bases teóricas de la museología como disciplina científica independiente y analiza las principales tendencias de la museología contemporánea. Desde su creación, en 1977, está integrado por miembros de todos los continentes que se ocupan de las funciones específicas de los museos y de su rol social. Año tras año, el ICOFOM organiza encuentros científicos y académicos en diferentes países del mundo para asegurar significativos intercambios entre sus profesionales”. Información extraída de la página *web* del ICOM: <http://network.icom.museum/icofom/L/1/> Consultada el 8 de agosto de 2015.

Hugues de Varine-Bohan, sucesor de Rivière en la dirección del ICOM (Rivière, 1989: 190).

Sin embargo, si bien el documento de Desvallées define las ideas principales de la Nueva Museología y pone el énfasis en los ecomuseos; en cambio es Mauré (1995) quien establece esquemáticamente una serie de parámetros que encuadran la Nueva Museología y que ayudan a comprender mejor la razón de ser de esta corriente museológica:

1. La democracia cultural. Desde la perspectiva de la nueva museología, la función esencial del museo es ser un instrumento de desarrollo social y cultural al servicio de una sociedad democrática [...].

2. Un nuevo paradigma. El museo tradicional construye sus actividades con un enfoque mono-disciplinar heredado de la constitución autónoma de disciplinas científicas del siglo XIX (historia del arte, la arqueología, la etnología, las ciencias naturales, etc.) [...].

El nuevo museo no se dirige a un público compuesto por los visitantes anónimos indeterminados. Su razón de ser se cumple en una comunidad específica [...].

3. La toma de conciencia. Se trata de proporcionar a los miembros de la comunidad interesada un instrumento que les permite aumentar el conocimiento de su propia historia y su situación actual. En otras palabras, que se den cuenta de la existencia y el valor de su propia cultura [...].

4. Un sistema abierto e interactivo. Esto requiere el uso de un nuevo modelo de trabajo museal. No es más una operación de proceso o de recolección, preservación y difusión se llevan a cabo en el museo. Es decir, lo que constituye un mundo aparte aislado de la sociedad [...].

Las diferentes funciones ya no se organizan de una manera lineal, sino que se integran de forma dinámica en un proceso circular, abierto, cuyo objeto del patrimonio de la comunidad dada [...].

5. El diálogo entre los sujetos. El funcionamiento del nuevo museo se basa en la participación activa de los miembros de la comunidad [...]. Este tipo de trabajo museal se basa en el diálogo entre el museólogo y los miembros de la comunidad. Ellos ya no se consideran como objetos de estudio, ni como receptores pasivos del mensaje del profesional museo, sino como sujetos de ser expertos en cuestiones relativas a su propia historia y el medio ambiente [...].

6. Uno de los métodos: la exposición. Una de las características esenciales de la nueva museología consiste en la utilización de métodos de trabajo basados en el diálogo entre el museólogo y la comunidad [...]. La exposición es, en mi opinión, una de las herramientas más importantes de diálogo y toma de conciencia

¿Qué es un museo?

de que dispone el museólogo [...].

(Maure, 1995: 129-132)²⁰.

Como complemento a estos parámetros conviene resaltar los contenidos que señala Hernández (2006: 178): la crisis de identidad, el papel social, el servicio a la sociedad, la interdisciplinariedad, el carácter ecológico, su apuesta por el territorio frente al edificio, su modelo de trabajo abierto y el interés por conservar la memoria. Estos sugerentes contenidos, parecen difíciles de llevar a la práctica, principalmente por la falta de una verdadera formación del ciudadano y de una pedagogía del patrimonio (Hernández, 2006: 198-199).

De las evidencias anteriores se desprende que con la Nueva Museología, se produce un cambio en el concepto de museo que; propone una institución adaptada a las necesidades de la sociedad y que dialoga con ella; está abierta a los visitantes y con un lenguaje adaptado a todos ellos; y por último, incluye los avances técnicos y museográficos, de tal manera que el objeto se convierte, no sólo en objeto de asombro y admiración (Harrison, 1956: 5) sino también en objeto de interpretación y educación.

²⁰ En el original: “1. La démocratie culturelle. Dans la perspective de la nouvelle museologie, la fonction essentielle du musée est d’être un instrument de développement social et culturel au service d’une société démocratique [...].

2. Un nouveau paradigme. Le musée traditionnel construit ses activités sur une approche monodisciplinaire héritée de la constitution de disciplines scientifiques autonomes au 19^e siècle (histoire de l’art, archéologie, ethnologie, sciences naturelles, etc) [...].

Le nouveau musée ne s’adresse pas à un public indéterminé composé de visiteurs anonymes. Sa raison d’être est d’être au service d’une communauté spécifique [...].

3. La conscientisation. Il s’agit de fournir aux membres de la communauté concernée un instrument leur permettant d’accroître leurs connaissances sur leur propre histoire et leur situation présente. En d’autres termes de leur donner conscience de l’existence et de la valeur de leur propre culture [...].

4. Un système ouvert et interactif. Ceci suppose l’utilisation d’un nouveau modèle de travail muséal. Il ne s’agit plus d’un processus où les opérations de collecte, préservation et diffusion sont effectuées dans le musée, constituant un monde à part isolé de la société [...].

Les différentes fonctions ne sont plus organisées d’une façon linéaire, mais intégrées dynamiquement dans un processus circulaire et ouvert, ayant pour objet le patrimoine de la communauté donnée [...].

5. Le dialogue entre sujets. Le fonctionnement du nouveau musée est basé sur la participation active des membres de la communauté [...]. Ce type de travail muséal est basé sur le dialogue entre le muséologue et les membres de la communauté. Ceux-ci n’étant plus considérés comme objets d’étude, ni comme récepteurs passifs du message du muséologue, mais comme sujets étant experts sur les questions concernant leur propre histoire et environnement [...].

6. Une méthode: l’exposition. Une des caractéristiques essentielles de la nouvelle museologie consiste à l’utilisation de méthodes de travail basées sur le dialogue entre le muséologue et la communauté [...].

L’exposition constitue, à mon avis, un des plus importants outils de dialogue et de conscientisation dont dispose le muséologue [...].” [La traducción es mía].

Para terminar, la Nueva Museología se muestra como una solución que actualiza el museo de acuerdo con la sociedad de finales del siglo XX, pero no es el único intento de dotar al museo de una museología diferente. Efectivamente, la museología crítica de la que se trata a continuación, analiza, teniendo como base la investigación, como convertir los objetos expuestos en elementos útiles para la enseñanza y la socialización del conocimiento (Santacana y Hernández, 2006: 98).

3.4. La Museología Crítica

En la última década del siglo XX aparece en el ámbito universitario y otros centros de investigación, una nueva corriente de estudios museísticos: la museología crítica. Esta corriente, representada entre otros por Eilean Hooper-Greenhill (1998) y el grupo de investigación *Museum Studies* de la Universidad de Leicester, o en España por Carla Padró (2003) y Jesús Pedro Lorente (2003), se considera una respuesta a la Nueva Museología en el mundo anglo-sajón (Alonso, 2012: 179), pero en realidad parece una revisión de los estudios museológicos de la Nueva Museología (Marín, 2003: 47). Desde luego, la mayoría de sus seguidores proceden de la docencia e investigación externa a los museos, principalmente del ámbito universitario de la Historia del Arte (Flórez, 2006: 232), no trabajan en ellos y los miran desde fuera como un crítico de arte que critica sin ser artista (Lorente, 2003: 17).

Sin embargo, para la museología crítica el museo más que una comunidad de aprendizaje es una institución (Zubiaur, 2004: 57; Padró, 2003: 60) con una dimensión social y ciudadana. Tampoco consiste en un lugar de exposición con una finalidad didáctica y social, sino en un espacio de encuentro donde, mediante unas actividades (talleres, exposiciones o conferencias, etc.), se fomenta, promueve y busca la reflexión y la mirada crítica del visitante respecto a los objetos expuestos: objetos-visitante-crítica. Así, la museología analiza y supervisa los problemas que han impedido, con el paso de los años, su crecimiento y revitalización (Hernández, 2006: 203).

A la vez, sirve como terreno donde el visitante reconstruye, describe, desvela y contesta qué identidades surgen en los espacios expositivos (Padró, 2009: 275), y se convierte en el centro de debate sobre los significados que el objeto genera (Arriaga, 2009: 303), participando junto a los profesionales del museo en la producción de conocimiento (Padró, 2003: 60). Efectivamente, la visita al museo ya

¿Qué es un museo?

no es pasiva sino activa, puesto que se involucra al visitante en la búsqueda y la construcción de significados y participa en su propio aprendizaje. Precisamente, la interpretación del público adquiere especial importancia en los museos de arte contemporáneo, pues en ellos se profundiza en la reflexión en torno a la interpretación y la autoridad en la construcción de significados, pues de lo contrario termina como una repetición de esquemas anteriores (Arriaga, 2008: 133).

Desde el punto de vista del museo, esta corriente crítica los aspectos inadecuados y errores que se cometen en el museo y que no ayudan a la consecución de sus fines: es “una crítica constructiva, y uno de sus principales objetivos es eliminar un mal endémico en los museos, el autobombo” (Sánchez Luengo, 2011: 72).

En todo caso, presenta diferentes interpretaciones. Hernández (2006: 215-222) expone dos visiones distintas de la museología crítica. La primera, la de Anthony Sheldon de la Universidad de Sussex, que promueve la democratización de los museos, las exposiciones interdisciplinarias y multidisciplinares y su utilización como crítica social. La segunda visión, de Petra Hanakova²¹, señala que “las diferentes obras de arte están estructuradas dentro de una exposición permanente y los diversos escritos y estrategias sobre la narración de historias son presentados a través de las exposiciones diseñadas” (Hernández, 2006: 221).

También en la obra de Santacana y Hernández (2006) se encuentran numerosos ejemplos sobre el funcionamiento de algunos museos e instituciones patrimoniales que siguen las reglas y normas admitidas por la museología crítica. En cuanto a estos ejemplos utilizan la palabra crítica con una doble acepción: por un lado, el análisis de las actuaciones realizadas según un conjunto de normas y, por otro, situar a la museología en el límite, en estado ‘crítico’ (Santacana y Hernández, 2006: 18).

Partiendo de los anteriores puntos de vista, se puede sugerir que la museología crítica al modificar los proyectos museológicos anteriores, difunde un planteamiento más acorde con la educación en el museo. En primer lugar, porque se centra en la socialización y difusión de los contenidos y se convierte en un agente que relaciona realidades sociales diferentes. En segundo lugar porque da mucha importancia a la investigación; y esta produce conocimiento que se difunde y se transmite en el museo. Es más, la museología crítica considera que la transmisión del conocimiento supone una de las misiones del museo. Por último, porque integra el cono-

²¹ Hanakova, Petra (2002) Theoretical critique of (modernist) museum of art –an exemplary target: New York’s MoMA, *Ars*, 1-3, 113-133.

cimiento que producen los visitantes y los investigadores con el que produce el propio patrimonio. Además, interesa saber que en una concepción moderna de la Museología Crítica todos participan en la elaboración de conocimiento y por lo tanto, el museo no sólo contiene objetos sino que emite contenidos: es una institución bidireccional y comunicadora que se convierte en “un recurso didáctico tremendamente fructuoso” (Fontal, 2003-2: 52) en el que participan todos los miembros de la institución: investigador-museo-visitante.

Finalmente sólo resta añadir que la museología crítica busca educar ciudadanos capaces de expresar su opinión ante las obras u objetos expuestos y que no sean meros consumidores de la cultura. Debido a las características del arte contemporáneo, los centros y museos de arte contemporáneo, son instituciones que facilitan este objetivo ya que en ellos “el educador utiliza la teoría junto a sus propias vivencias como medio para llegar a una dinámica de trabajo en constante experimentación” (Urtasun, 2013: 287) y además, por su actualidad facilitan el diálogo sobre el arte, la reflexión sobre la sociedad actual y la creación y el aprendizaje de conocimientos fruto de la interacción entre los diferentes agentes que participan en la actividad en el museo.

Pero antes de pasar al siguiente epígrafe, que presenta la situación actual de la museología, resta decir que si un museo sigue los postulados de la museología crítica cumple con la misiones del museo pues “los museos son para investigar, conservar y socializar el conocimiento y no se concibe un museo sin alguna de estas tres funciones” (Santacana y Hernández, 2006: 102).

3.5. Situación actual de la museología

Teniendo en cuenta lo visto hasta ahora, podemos afirmar que las dos grandes corrientes museológicas actuales son por un lado la que sigue las ideas promulgadas por la Nueva Museología y por otro lado, la que se acerca al pensamiento de las museologías críticas. Como se ha apuntado anteriormente, Gómez (2006) sugiere la existencia de dos museologías; una de tradición anglosajona, encabezada por Gran Bretaña y Estados Unidos, más cercana al mundo universitario y a los principios de la museología crítica; y otra de tradición mediterránea, dirigida por Francia, cuya investigación se lleva a cabo dentro del museo y sigue los postulados de la Nueva Museología (Gómez, 2006: 16).

En consecuencia, ambas museologías parecen enfrentadas, pero como se indicó en el apartado anterior más bien la primera comienza tomando como base la se-

¿Qué es un museo?

gunda para dotarla de conocimiento y mejorando así su potencial formativo. Además, junto a ellas aparecen otras tendencias museológicas que derivan en parte de las dos. Tal es el caso de la museología del enfoque, defendida por uno de los seguidores de la Nueva Museología: Davallón (1999). Este movimiento pretende implicar al visitante en la exposición “haciendo de ella una puesta en escena dotada de un entorno hipermediático que le lleve a una experiencia multisensorial [...] hacer del museo, y de la exposición más en concreto, un espacio donde la relación entre el visitante y los saberes se dé a través de un medio interactivo” (Zubiaur, 2004: 59). De manera más certera lo expresa el propio Davallon:

Los objetos y el conocimiento están presentes como en otras formas, pero se utilizan como materiales para la construcción de un entorno hipermedia en el que se propone al visitante evolucionando, ofreciendo uno o más puntos de vista sobre el tema por la exposición. Podemos hablar de una perspectiva de la “museología del punto de vista” (Davallon, 1999: 250)²².

Como se puede ver, apuestan por la experiencia sensorial del visitante que contempla la realidad de una forma distinta, novedosa. Pero aunque parece una idea novedosa, no es nueva. En realidad, ya se habían puesto en marcha con anterioridad actividades participativas o escenografías como por ejemplo los *period rooms* o salas de época, que se difundieron en 1924, a través de la *American Wing* del MET (Gómez, 2006: 249).

Cabría preguntarse si, con la aparición del museo virtual (Deloche, 2002), nos encontramos ante una nueva manera de enfocar la metodología museológica y en ese caso podemos hablar de una nueva corriente que se puede llamar Museología Virtual. Es una museología para nuevos museos, que son réplicas de los tradicionales pero en soporte electrónico (Bellido, 2006: 115), que no necesitan algunas de las herramientas habituales, pero en cambio sí precisan de otras. A la vez, estos museos poseen algunas ventajas como, un mayor acceso de material educativo para los docentes o la facilidad de visualizar los contenidos de las colecciones de manera inmediata e incluso obtener explicaciones multimedia de las mismas. Pero el futuro de estos museos, y por tanto de su metodología, parecía difícil de predecir

²² En el original: “Objets et savoirs y sont presents comme dans les autres formes, mais ils sont utilisés comme matériaux pour la construction d'un environnement hypermediatique dans lequel il est proposé au visiteur d'évoluer, lui offrant un ou plusieurs points de vue sur le sujet traité par l'exposition. On peut donc parler à leur propos d'une “museologie de point de vue” [La traducción es mía].

(McThavish, 2006: 242). En parte debido, como apuntaba Pastor (2004) a que no se investigaba suficientemente “el valor de las exposiciones virtuales para el investigador [...] y [...] cómo influyen en el aprendizaje museístico estas posibilidades comunicativas entre los usuarios” (Pastor, 2004: 150). Pero la situación actual es diferente, puesto que hoy conocemos el alto potencial que supone la utilización de las TIC y del museo virtual en la difusión y conocimiento del museo.

Cualquier internauta desde su casa, con su ordenador o dispositivo móvil, puede ver todo lo que acontece en las salas y participar en ello haciendo un tweet o poniendo un post en *Facebook*, o expresando su opinión en un video colgado en el canal *YouTube* oficial del museo. Las aportaciones individuales generan un colectivismo que ayuda a proyectar a la institución a niveles nunca imaginados (Sabaté y Gort, 2012: 129).

Al mismo tiempo, la aparición de la tecnología móvil facilita que las TIC, y por lo tanto el mundo virtual, formen parte de la vida ordinaria, especialmente en los países desarrollados y provoca la aparición de lo que llaman el *m-learning* que puede definirse como el método de enseñanza-aprendizaje “que hace uso de los dispositivos móviles (teléfonos móviles, iPad, tabletas, iPod, etcétera) y que incluye también las repercusiones que pueda tener para el aprendizaje la movilidad de carácter temporal y espacial de los discentes” (López, 2014: 48) y además, como consecuencia supone un cambio significativo “en el diseño de contenidos educativos, que también genera cambios en la relación profesor-alumno y, obviamente, cambios en cómo aprende la gente” (López, 2014: 48). Sin duda, el internauta/visitante de un museo virtual puede aprender, formarse o divertirse en todo momento.

Sobre este asunto, Calvo Serraller (1999) considera los museos virtuales como museos post-históricos, a los que les corresponde un arte también post-histórico y además “no atosigan al espectador respecto a qué efecto le producen –su explicación, su interés, por qué-, sino que el efecto, como en todos los espectáculos, se materializa por completo en el encuentro con el espectador y en el hecho de que el espectador quede, sobre todo, sorprendido” (Calvo Serraller, 1999: 38).

Antes de terminar es necesaria una breve referencia a la situación de la museología en España, puesto que a pesar de los grandes avances producidos parece que en general,

¿Qué es un museo?

la museología española sigue defendiendo un proceso expositivo jerárquico y unidireccional. Se sigue defendiendo la organización expositiva como un camino a proseguir, con unas fases claramente delimitadas y fijadas a lo largo de un calendario y con unos profesionales, como los educadores que nunca entrarán en el proceso por ser precisamente sus traductores, y otros como comisarios y diseñadores que siempre tienen la misma posición en el discurso: unos se dedican al conocimiento y otros a la distribución del espacio (Padró, 2006: 63).

La solución, según Padró, pasa por atender en las exposiciones a cuestiones sociales y culturales más que plantearlas atendiendo a cuestiones técnicas; y con este planteamiento “también cabrían las voces de los educadores en el proceso expositivo, así como las voces de los evaluadores o aquellas de los visitantes” (Padró, 2006: 65). Es cierto que la situación para la educación en los museos españoles no es la ideal. Aunque prácticamente todos los museos se preocupan por la educación, pocos realmente consiguen que los objetivos educativos tengan mayor peso en las decisiones relacionadas con los planteamientos expositivos del museo, convirtiéndose el educador del museo en el encargado de ‘traducir’ los difíciles significados y el vocabulario específico que emplean los comisarios de las exposiciones en los catálogos, cartelas y folletos de la colección. Pero de este asunto se trata con mayor extensión en el segundo capítulo.

Por último, antes de pasar al próximo apartado, se impone una reflexión sobre la situación de los museos y la cultura en la actualidad. Desde los años 70 del siglo XX, tanto en España como en el resto de países, la museología parece politizada, debido a que los gobiernos impulsan políticas culturales para democratizar la cultura, convirtiéndola en objeto de consumo y haciéndola para todos los públicos. Esta decisión ocasiona en algunos países, que la cultura y el acceso a la misma se encuentren en manos del Estado. Esto significa que el museo y la cultura dependen de los grupos políticos imperantes en cada momento y, en ocasiones, se pueden utilizar como herramienta electoral o instrumento adoctrinador:

El museo se ha convertido en eje central del consumo de masa cultural. Esto provoca su utilización política como baza electoral en los países industrializados, es decir, enormes presupuestos, que han hecho del museo la tipología arquitectónica estrella, dentro de una feroz competencia internacional, haciendo dudar de su deseable independencia (Rico, 1995: 21).

Partiendo de esta arriesgada pero en muchas ocasiones cierta afirmación, no pa-

rece acertado utilizar la cultura como herramienta política puesto que no se debe instrumentalizar y “no es ético utilizar el museo para inculcar el poder, o para atacarlo, o para potenciar una ideología o un modelo social determinado” (Rosas, 1995: 266). Es necesaria, más que deseable, una absoluta independencia de las instituciones culturales, porque, “el mundo del arte no goza de la serenidad que necesita. Están forzados los artistas, los intermediarios y los mercados; a veces, los museos, por compromisos ideológicos y políticas culturales” (Lorda, 2009: 71). Ante todo esto, algunos plantean como solución la creación de museos privados, o privatizar los museos públicos. Pero el museo público se muestra como un instrumento útil y no tendría sentido que desapareciera. En todo caso, la necesaria independencia del museo del poder político, se puede lograr al separar la dirección de los museos estatales de cargos políticos ya que,

un museo del siglo XXI debe tratar de lograr una armonía o cooperación de lo público y lo privado y no limitarse a vivir del presupuesto; o que hay que reconocer la validez de los técnicos de gestión empresarial en el ámbito de la cultura; o que sin cambiar los principios básicos del modelo cultural europeo para los museos, se puede mejorar su situación con una administración más eficiente (Álvarez, 1999: 41).

Con este epígrafe, termina el apartado que trata sobre la museología de manera directa. A continuación, el asunto que se presenta en el siguiente apartado, la globalización, mantiene una relación directa con la museología si se entiende como las estrategias, las tácticas o los estudios dirigidos a organizar el museo y obtener un beneficio educativo, social y económico. En el mundo globalizado, el museo necesita por un lado de la internacionalización y por otro de estrategias relacionadas con el mundo empresarial, como el *marketing* y los medios de comunicación, para difundir información que atraiga al museo, es decir al conocimiento. Efectivamente, si el museo actual se concibe como un espacio que pretende atraer al público, e incluso al no público, entonces para conseguirlo las salas dedicadas a las colecciones y exposiciones se pueden mezclar con cafetería, tienda, librería y otros espacios de ocio; sin restar importancia a la verdadera razón de ser del museo que es “ofrecer al visitante las fuentes primarias del conocimiento humano” (Santacana y Hernández, 2006: 104) y alcanzar una experiencia educativa significativa.

4. La globalización en los museos

4.1. Introducción

El fenómeno de la globalización muy unido a las finanzas y al capital, se debe a la expansión mundial de la economía de mercado, pero es un concepto que no implica sólo cambios económicos, conlleva también cambios culturales, sociales y políticos basados “en la revolución de las comunicaciones, en la telemática, [...] en la emergencia de un sistema comunicativo y la posibilidad que ello supone para un flujo más libre y veloz de todo género de mensajes informadores del complejo relacional internacional” (Lozano Bartolozzi, 2001: 120).

Desde un punto de vista económico, el FMI (Fondo Monetario Internacional) entiende por globalización,

el proceso de acelerada integración mundial de las economías, a través de la producción, el comercio, los flujos financieros, la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales. Tal es, literalmente, la definición que del fenómeno globalizador propone el Fondo Monetario Internacional (*International Monetary Found*, 1997). Se trata, sin duda, de una definición tan completa como apropiada, que trasciende aspectos puramente económicos de producción, financiación y comercio, para extender el concepto a consideraciones de índole técnica y sociológica (Toribio, 2001: 11).

Ahora bien, económicamente la globalización no ocurre en todo el mundo, pues las diferencias entre países son mayores que las semejanzas, lo que lleva a pensar que nos encontramos en un mundo semiglobalizado (Ghemawat, 2008: 30), por eso conviene referirse al mundo globalizado más que a un mundo globalizado. Además, esto también se puede aplicar al término *globalización cultural*, que supone “un régimen de conocimientos compartidos universal e instantáneamente, gracias a las tecnologías de la información” (Grau, 2009: 31). En efecto, las TIC han tenido una influencia decisiva en la aparición de la globalización, ya que cada vez resulta más sencillo acceder a contenidos o información en cualquier lugar del planeta de manera inmediata y al mismo tiempo tenemos la “sensación de quedar desbordados por el avance de la tecnología; sensación creciente y cada vez más objetivamente cierta” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2007: 28). Igualmente, el uso de la *web*

como herramienta TIC, ayuda a comprender la expresión globalización cultural, porque los usuarios de la red son ciudadanos de “todas las tendencias y de cualquier origen” (Fontal, 2008: 181).

Pero ¿es la cultura un bien accesible a todos y de verdad “globalizado”? Parece que no y puede ser uno de los errores relacionados con el lento desarrollo de los países pobres: dar importancia sólo a lo económico obviando la importancia del avance educativo y cultural. El progreso económico de los países en vías de desarrollo o subdesarrollados debe ir acompañado de una mejora educativa y cultural de la población, si no, se producirán rupturas y desequilibrios sociales similares a los que se derivaron de los procesos de democratización en algunos países como consecuencia de las políticas descolonizadoras.

En cambio, a los museos de los países desarrollados la globalización llega al modificar el modelo de museo tradicional por

la cultura de masas transnacional y el consumismo, las micro-identidades transitorias formadas por que el consumismo, el turismo de masas, la inmigración y emigración, y las ideologías de la política de la identidad y el multiculturalismo. El museo ha tenido que lidiar con las consecuencias de una combinación de la economía neoliberal y la globalización²³ (Stallabrass, 2014: 159).

Es decir, el museo se convierte en una empresa y el mundo empresarial transforma “de manera significativa el modo de funcionamiento de estas instituciones, así como nuestra percepción de ellas y del arte albergado bajo su techo” (Wu, 2007: 348). Pero, ¿puede un museo ser una empresa más? El museo al entrar en el mercado económico y en el mundo empresarial, debe poseer valor y convertirse en “impulsor económico de la zona y, más extensamente, de la ciudad en diferentes sentidos, entre ellos la hostelería y el comercio [...] una empresa que da trabajo y debe ser rentable” (Ávila, 2010: 202). Esto puede ser cierto pero no debe ser la finalidad ni la misión principal del museo, ya que las empresas culturales se consideran empresas (porque lo son), pero con unas características propias que las diferencian del resto y que se abordan en el primer epígrafe de este apartado al considerar la dimensión internacional que han logrado algunas de ellas.

²³ En el original: “transnational mass culture and consumerism, the transient micro-identities formed by that consumerism, mass tourism, immigration and emigration, and the ideologies of identity politics and multiculturalism. The museum has had to deal with the consequences of a combination of neoliberal economics and globalization” [La traducción es mía].

¿Qué es un museo?

En cuanto a los modelos empleados en el mundo globalizado occidental, se repiten principalmente los británicos y estadounidenses, aunque algunas sociedades post-coloniales buscan formas de globalización local; así ocurre con Japón y Corea, la India y Sri Lanka o Vietnam y Camboya (Rectanus, 2006: 385). En consecuencia, aparecen museos con valores culturales locales que son instrumentos de identidad frente a la globalización. Sin embargo, no sólo ha ocurrido en estos países, pues por ejemplo en los museos norteamericanos hasta hace pocos años se buscaba hacer partícipes a la ciudadanía y a los inmigrantes de una cultura común; pero ahora en cambio se observa una tendencia

a mostrar la historia de las diversas comunidades culturales. [...] Un buen ejemplo de ello es la recuperación de los museos amerindios por parte de las comunidades amerindias. La reapertura en el año 2004 del *National Museum of American Indian* en el instituto Smithsonian, se inscribe en el marco de esta tendencia (Bergeron, 2009: 65).

En otro orden de cosas, en este apartado se sostiene que, si por globalización se entiende homogenización de los museos, entonces estos incorporan funciones del mundo empresarial para convertirse en empresas culturales, distinguiéndose entre sí por la especialización temática. Sirva como ejemplo el Teatro Real de Madrid que explora la gestión del personal y la gestión de operaciones a través de lo que llama la “tríada de oro” de las Operaciones: eficiencia, atractividad y unidad (Muñoz-Seca y Riverola, 2006: 7). Además, la incorporación del *marketing* y la comunicación como medios previos para acercarse al público e incluso al no público, facilitan que el museo aumente sus beneficios y pueda mantenerse económicamente; amplíe el número de visitantes que se benefician de la misión educativa del museo; y por último, convierten al museo en un espacio de ocio socializador donde caben todos los ciudadanos independientemente de su origen o situación social.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, interesa la siguiente reflexión que plantea tres retos para el museo del siglo XXI: la “misión e identidad del museo, crear audiencias y atraer recursos financieros” (Kotler y Kotler, 2001: 57-87). Son sin duda tres retos necesarios entre sí ya que para llegar a más público (audiencias) y ser ocasión de educación (misión), son necesarios mayores ingresos económicos (recursos financieros). Con otras palabras Rodríguez Eguizábal (2002) plantea cuatro conceptos clave que son las

armas que aseguran que un museo se enfrentará con éxito a las demandas de los públicos de la cultura actuales y las tendencias de un futuro próximo. Identidad, misión, información y estrategia son las cuatro esquinas de algo muy necesario para esta fase de relaciones entre el museo y la sociedad (Rodríguez Eguizábal, 2002: 25).

Una vez expuestas las ideas principales de este apartado, dentro de ese marco empresarial, se muestra necesario tratar en un último epígrafe de la necesaria reglamentación jurídica de los museos, tanto a nivel nacional como internacional.

Identificados los elementos de este apartado: internacionalización, *marketing* y comunicación; y para que el museo afronte estos desafíos la aplicación del primero de los elementos se muestra inevitable: la apertura al mercado internacional. La internacionalización de los museos es necesaria porque “tienen la responsabilidad de abrirse más a la gente y proporcionarles claves para entender el mundo. Nuestra aldea global está necesitada de perspectivas globales y pocas instituciones culturales pueden contribuir tanto a este empeño como los museos” (Ballart, 2007: 171).

4.2. Internacionalización

El concepto de internacionalización es, al igual que el de globalización, relativamente reciente, y se refiere a “una decisión que toman las organizaciones empresariales dependiendo de factores internos y factores externos. Sintéticamente, el factor externo más determinante es la percepción de la atracción de mercados extranjeros” (Celaya, Rausell y Villarroya, 2013: 10). Por tanto, consiste en la salida al exterior, al mercado internacional, de una empresa por la falta de mercado en el interior, la ausencia de clientes o porque el mercado se queda pequeño o insuficiente. Una empresa necesita para ser internacional: en primer lugar, la motivación necesaria para poner en marcha el proyecto; en segundo lugar, la capacidad de gestión para llevarlo a cabo; y, por último, conocer los mercados internacionales receptores y contar con la financiación necesaria para invertir en ellos.

Como el sector cultural hoy no es ajeno a este fenómeno global, entonces el arte contemporáneo como acontecimiento supranacional, internacional, se manifiesta por un lado en la aparición de subastas, exposiciones, bienales de arte, ferias, etc. en diferentes lugares del planeta; y por otro en la predisposición generalizada a utilizar las TIC como medio de llevar el arte a otros lugares. Esta tendencia provoca el desarrollo del mercado de arte en todos los países del mundo, incluyendo los

¿Qué es un museo?

más pobres, en los que pese a su pobreza, existe un pequeño porcentaje de la población con medios suficientes para invertir en el mercado del arte.

Como resultado, este fenómeno global afecta directamente a la organización interna y externa del museo: su personal, programas, público, financiación, territorio, redes (Tobelem, 2011: 346). Además de estos elementos, hay otros que cooperan indirectamente en el proceso de internacionalización. Algunos de ellos son:

- la facilidad para realizar viajes, provocando vacaciones de corta duración y salidas de fin de semana lejos del lugar de residencia y a bajo precio;
- una mayor integración de los museos en los planes culturales de las agencias de viajes nacionales e internacionales: el desarrollo del turismo cultural;
- un acceso al patrimonio en aumento debido a su digitalización;
- el desarrollo de los medios de comunicación de masas (*mass media*) que favorecen conocer eventos culturales internacionales;
- la ampliación del interés general por la cultura y el patrimonio y la aparición del llamado «ocio cultural»;
- la posibilidad de establecer redes culturales internacionales y de intercambio de obras de arte entre museos de diferentes países.

Tal vez, uno de los ejemplos más evidentes de internacionalización y de relación con las políticas internacionales de los territorios y estados es el Museo Guggenheim, considerado una auténtica “franquicia de marca a escala planetaria que pugna por su expansión a terrenos exóticos” (Grau, 2009: 34). La marca Guggenheim, busca mediante la arquitectura unos espacios “que por sí mismos se conviertan en espectáculo arquitectónico, en estímulo para los sentidos” (Montaner, 2003: 26) y en los que el público encuentra un objeto singular que le impacta. Los dos museos insignia de la franquicia Guggenheim se encuentran uno en Nueva York y otro, el Peggy Guggenheim, en Venecia. Cuando el museo comienza el proceso de internacionalización, el primero que se abre en el extranjero es el de Bilbao (1997); luego el de Berlín (1997-2013), después en Las Vegas (2001-2008) y por último, el más reciente en Abu Dhabi (2014). Llegados a este momento, se puede afirmar que sin duda “el museo había creado, desde su sede de Nueva York, una multinacional cultural que se había expandido globalmente a través de sucursales y exposiciones especiales para otros museos” (Iniesta y Marco, 2011: 33). A este respecto, la expansión de la marca no supone una tarea sencilla, ya que necesita apoyos económicos internacionales, donaciones del sector privado y negociaciones con las autori-

dades locales y nacionales de cada una de estas ciudades. Para lograrlo, recurre a unas fuentes principales de ingresos: la venta de entradas, las tiendas de los museos, el consejo de fideicomisarios y los patrocinios (Iniesta y Marco, 2011: 35).

Asimismo, los museos de marca Guggenheim, adquieren importancia como elemento diferenciador de una ciudad, y el de Bilbao, al ser el primero, se mantiene como el modelo más conocido. Pero también el de Berlín consigue cierta categoría desde un punto de vista físico y simbólico:

El *Deutsche Guggenheim* de Berlín, por ejemplo, representa física y simbólicamente el interés capital social (y la promoción inmobiliaria) en el centro del “nuevo Berlín” (como centro político), mientras que el final del enfrentamiento entre el Este y el Oeste, Alemania y los EE.UU. incorporados históricamente en la misma política cultural. Al unir las palabras Alemania, Guggenheim y Berlín, el museo se convierte en referente de la identidad cultural, nacional y corporativa²⁴ (Rectanus, 2006: 384).

Sin embargo, no sólo la marca Guggenheim inaugura centros en distintas ciudades del mundo. También el Museo del Louvre abre un gran centro en Abu Dhabi – que pretende convertirse en un gran distrito cultural con su Guggenheim y Louvre²⁵– y otro en Atlanta. Igualmente, el centro Georges Pompidou proyecta una sede en Shanghái y acaba de abrir, en diciembre de 2014, una nueva sede en Málaga. Otro ejemplo lo encontramos en el *Boston Museum of Fine Arts* que inaugura su primera sucursal extranjera en Nagoya²⁶ en 1999. Los datos económicos de la puesta en marcha de este museo, ponen de manifiesto cómo son auténticas multinacionales de la cultura con intereses económicos: el precio de la franquicia del *Boston Museum* a la ciudad de Nagoya fue cincuenta millones de dólares a pagar en veinte años (Wu, 2007: 337). Cifra sumamente elevada si la comparamos con el precio de la franquicia del Museo Guggenheim de Bilbao: veinte millones (Wu, 2007: 333).

²⁴ En el original: “The Deutsche Guggenheim Berlin, for example, physically and symbolically represents the interest of corporate capital (and property development) in the center of the “new Berlin” (as political center), while muting the dissonance between East and West and Germany and the US which were historically embedded within cultural politics. By linking the words “Deutsche”, “Guggenheim”, and “Berlin” the museum becomes a signifier for cultural, national, and corporate identity”. [La traducción es mía].

²⁵ A este respecto resulta de interés el texto publicado por Merewether (2011), cuyo título es *Una obra en proceso; el distrito cultural de Abu Dhabi*.

²⁶ La dirección de la *web* es: <http://www.nagoya-boston.or.jp/english/index.html>

¿Qué es un museo?

A pesar de todo, existe una cierta polémica en entornos culturales acerca de estas propuestas culturales de ‘marca’, debido a la posible exclusión de las culturas locales y a la ausencia de intercambios con ellas dando la apariencia de colonización e imposición cultural y dificultando la variedad cultural. Pero estas razones no parecen motivos suficientes para rechazar la internacionalización. Por un lado, porque un museo que quiere abrir sus puertas a un mundo globalizado internacional, necesita propuestas multiculturales que admitan la diversidad cultural y provoquen un sano y respetuoso intercambio de culturas entre países, provocando en los visitantes al museo la experiencia de conocer una cultura nueva, en ocasiones muy distinta a la suya propia. Y por otro lado, la internacionalización no significa la pérdida de las propias raíces sino más bien la apertura al mundo.

Además, el prestigio de estas instituciones amplía el número de visitantes y por tanto los ingresos. El saldo positivo de una entidad cultural en tiempo de crisis, si está bien gestionada, beneficia a la institución y facilita que los fines educativos del museo se lleven a cabo con los recursos materiales necesarios y con el personal suficiente, ya que “el éxito de una institución dedicada al arte se mide no solo por sus cuentas saneadas, sino también por su capacidad para cumplir una misión cultural. El reto es conseguir ambas cosas” (Raj Isar, 2011: 66).

Por otro lado como el arte contemporáneo conecta con los medios de comunicación, artistas, críticos, instituciones culturales, financiadores, turismo etc. y repercute en el sentido social de los bienes culturales, entonces no depende sólo del ámbito nacional, sino que “involucra a organismos internacionales y sistemas mundiales de comercialización y valoración estética. Esto es evidente en las exposiciones de arte que se diseñan para viajar por muchos países y se adaptan a las culturas de cada lugar” (García Canclini, 1999: 176).

Pero, ante la internacionalización, parece necesario cuestionarse en primer lugar si merece la pena la gran inversión económica; en segundo lugar si gracias a esa inversión se producen mejores resultados en el desarrollo de la ciudad; en tercer lugar, si dicho desarrollo fomenta el nivel cultural de la población local; y por último, con el caso Guggenheim como modelo si realmente sirve como instrumento al servicio de la sociedad. Como respuesta a estos asuntos, por un lado el museo ocasiona efectos positivos en la formación ciudadana al facilitar el acceso de la población local a sus actividades y programas. Por otro, el empeño por llegar a más público origina en la ciudad un mayor acceso a la cultura y, además el aumento no sólo del nivel cultural sino también del económico y social, por la creación de nue-

vos puestos de trabajo, el fomento del turismo y, en definitiva por la aparición del museo como nuevo espacio abierto a la sociedad, que combina entretenimiento y aprendizaje (Arbués y Naval, 2014, 142).

Al mismo tiempo, respecto al Guggenheim y la ciudad de Bilbao, el trabajo de Alarcón (2002), que recoge una investigación realizada mediante entrevistas a directores de museos de Bilbao, resulta bastante preciso. Sus respuestas reflejan lo siguiente:

En cuanto a cómo el Guggenheim sirve a la sociedad y al desarrollo de Bilbao, los directivos de los museos expusieron que este museo ha:

1. Proporcionado reconocimiento internacional a la ciudad.
2. Contribuido a que la población se involucre más con los museos de la ciudad.
3. Motivado, indirectamente, a los otros museos a potenciar sus proyectos museísticos.
4. Generado «identidad-orgullo» en la población.
5. Dinamizado la economía de la ciudad.
6. Producido cambios culturales adaptados a la nueva realidad.

(Alarcón, 2002: 40).

Como se puede observar por las contestaciones obtenidas la respuesta es unánime y consideran un acierto la inversión económica realizada en el museo en todos los sentidos.

En este caso y para ir finalizando conviene hacer una última reflexión sobre la economía y el museo. De las ideas expuestas se deriva que el museo concede importancia a los criterios económicos y a los métodos de difusión que provienen del mundo empresarial. En consecuencia, parece que todo gira en torno a la economía de tal forma que si el balance económico del museo es positivo podríamos sacar la conclusión de que las cosas marchan bien y el museo cumple con su misión. Además, el museo organiza actividades para que acuda más público y así aumentar su rendimiento. Teniendo esto en cuenta, como los contenidos educativos en el museo están adquiriendo más importancia, surge la duda de si el motivo es mejorar la educación o tan sólo favorecer el aumento de visitantes para obtener un beneficio económico mayor. Se debe sugerir una reflexión sobre “si la educación se ha convertido en una prioridad para la institución o si en realidad es utilizada como una estrategia para aumentar las cifras de visitantes” (Olivar y Coca, 2014: 2) y por tanto aumentar el rendimiento económico. Entonces en este caso la dirección del

¿Qué es un museo?

museo debe buscar una solución, puesto que sin ser malo obtener beneficios económicos, si lo es orientar los programas educativos poniendo por delante el aumento de público a la calidad educativa de la actividad.

Al concluir este epígrafe queda claro que la apertura a los mercados internacionales de un museo se ve reflejada en su política comercial. El museo, recurre a las técnicas del *marketing* y del *merchandising* internacional para atraer al público y así obtener mayores beneficios en todos los sentidos. Sobre el *marketing* se tratará en el siguiente punto, pero el *merchandising* nace como la asociación de un símbolo o elemento conocido por el público a un producto o servicio (Massaguer, 1998: 255). De esa manera, permite al museo o a un tercero autorizado, la venta de productos o servicios asociados a la marca y en consecuencia no sólo abren sedes en otras regiones (Tate Manchester) o países (Guggenheim Bilbao) sino que también poseen tiendas por el mundo donde venden productos *de* marca relacionados con su colección. Por ejemplo, el MET en 2004 dispone “en el mundo decenas de locales donde vende *merchandising* como si se tratara de la Warner Bross o el Real Madrid” (Verdú, 2004: 13).

4.3. Marketing

El marketing como técnica para captar clientes no se emplea en el museo hasta fechas recientes. Hoy, junto a las funciones tradicionales de conservación, investigación y educación, se incorporan las nuevas posibilidades del marketing, la gestión económica y la comunicación para lograr un mayor número de visitantes y mejorar los beneficios económicos que, permitan conservar mejor las colecciones, aumentar la investigación sobre ellas y facilitar a la ciudadanía una mejor comprensión de las mismas.

Para conocer las razones por las que el marketing entra en el museo, Petit (1999: 45) apunta que la incorporación se debe al grado de complejidad alcanzado que le lleva a adoptar nuevos estilos de dirección y gestión. Pero en cambio Rodríguez Eguizábal (2002: 25) considera que se debe a que dentro de una lógica de mercado el museo debe asumir herramientas eficaces para conseguir una gestión firme y segura. Junto a estas dos razones, parece que también se produce por la necesidad de sobrevivir del museo en un período de crisis, aunque según Lewis (1998: 326) la verdadera razón por la que necesitan incorporarlo a su gestión radica en que es inteligente hacerlo. Pero incorporar el marketing, supone sin duda una

decisión que contribuye a solucionar problemas actuales del museo y facilita estrategias de acercamiento al gran público en el mundo entero.

No obstante, al incorporar las técnicas del marketing es fácil convertir el museo en la visita a un centro comercial de ocio:

Una visita al museo es a menudo más como ir de compras, con el énfasis puesto en la "experiencia" más que en el contenido [...] Este tipo de pensamiento, tomado del comercio, depende en gran medida del método de seducción conocido como "estilo de vida" (Hyland, 2006: 9)²⁷.

Llama la atención esta consideración puesto que una cosa significa que el museo se encuentre dentro del mercado del ocio y otra muy distinta convertirlo en un centro de consumo de servicios culturales donde los visitantes consumen cultura de la misma manera que se compra en un centro comercial. En este sentido, el museo no es un centro comercial, aunque las estrategias que emplea si son las propias del mundo empresarial. Por eso, los museos deben crear “una marca que los haga diferentes, por no decir únicos, y de esta forma, como argumenta la crítica de arte Montse Badía, generar una marca que los haga ‘visibles’ en el gran bosque de los museos” (Sabaté y Gort, 2012: 31).

Como consecuencia, junto a la oferta propia de cada museo, la colección y el programa de actividades necesitan incluir una oferta comercial con tiendas o catering de calidad, que marquen la diferencia con otras entidades comerciales.

Las actividades comerciales son un aspecto fundamental de la marca del museo. Una oferta comercial atractiva e interesante no debe considerarse como un fin en sí mismo sino como una vía para contribuir a la misión de la institución que anime los espacios, incremente tiempos de estancia en la zona y rompa barreras de entrada [...] son una necesidad financiera para la sostenibilidad de los museos a largo plazo (Fernández, 2002: 60).

Al mismo tiempo, estos servicios, como las áreas de descanso, tiendas, biblioteca, librería o restaurantes de calidad, hacen que la estancia en el museo sea más agradable y atractiva para el visitante. En este caso, el *marketing* está relacionado

²⁷ En el original: “a museum visit is often more like shopping, with the emphasis placed on “experience” rather than content [...] This kind of thinking, borrowed from commerce, depends heavily on the method of seduction known as “lifestyle” [La traducción es mía].

¿Qué es un museo?

con la audiencia, “su objetivo es consolidar una base amplia de visitantes y al mismo tiempo contribuir a estrechar las relaciones con los visitantes asiduos” (Lord y Dexter, 2008: 129) y por tanto ofrecer un producto que necesita el ciudadano. Como empresa y cultura no están reñidas sino que se necesitan mutuamente para existir, entonces estas iniciativas “dejan ver con nitidez cómo el mantenimiento de las colecciones cada vez se apoya más sobre estrategias culturales y comerciales” (Bellido, 2001: 205).

Pero el museo necesita la puesta en práctica de un plan de *marketing* que le permita modelar, planificar e implementar sus misiones, sus ofertas y los mercados a los que pretenden llegar (Kotler y Kotler, 2001: 89). Este plan obliga a mejorar continuamente la oferta de servicios y productos (Lord y Dexter, 2008: 130) y orienta el “pensamiento de la empresa hacia el mercado (y la audiencia), para definir tanto los objetivos y los medios para alcanzarlos como los instrumentos de mediación para evaluar y medir la evolución de la empresa hacia los objetivos definidos” (Petit, 1999: 60).

Un elemento prioritario en toda planificación estratégica es que participen en su elaboración el mayor número de miembros de departamentos distintos posible; esto favorece que la planificación sea interdisciplinar. Por eso, algunas estrategias del *marketing* para obtener resultados creativos como el *branding* y la tormenta de ideas (*brainstorming*) permiten que, para obtener un mismo resultado, se implique personal interdisciplinar, con puntos de vista variados (De Borhegyi, 1998). Pero implicar a varios departamentos no sucede de manera habitual en el museo, aunque recientemente alguno establece una cierta colaboración entre los comisarios y el resto de personal que está en contacto con el público (los que pertenecen a las áreas de comunicación y educación). Sin embargo, “los museos de arte contemporáneo y los de historia se muestran menos inclinados a incluir educadores en el momento de planificar una exposición” (Goodman, 2000: 18). Esta situación se ve motivada por la complejidad para investigar y conseguir las obras y la importancia desmedida que se da al contacto con los originales.

En cuanto a los clientes, el público (que puede ser visitante, futuro visitante e incluso no visitante), interesa conocer su opinión para desarrollar una planificación estratégica de *marketing* que permita descubrir las necesidades que el consumidor necesita satisfacer (McLean, 1997: 89). Pero no sólo el visitante se aprecia como público sino “todas aquellas personas o grupos con los que el museo está interesado en mantener una relación” (Mateos, 2012: 39) bien de forma presencial o vir-

tual. Así, el museo se convierte en un producto abierto, más profesional, en el que los procesos educativos, los métodos de exhibición, las filosofías del *marketing* y los modos de investigar y satisfacer al visitante le dan un puesto concreto dentro de la industria del ocio (Hooper-Greenhill, 1998: 11). Pero este puesto concreto no está reñido con su misión y objetivos propios, por eso parecen interesantes los siguientes indicadores para que el museo logre obtener sus fines sin que otros planteamientos de mercado le distraigan o le lleven por otro camino:

Asegurarse de que se fija, se comprende y se cumple una misión relevante, [...] Cerciorarse de que existe un equilibrio razonable entre la misión y las fuerzas económicas del mercado, [...] Garantizar el respaldo del departamento de *marketing* a la misión, no limitarse a buscar una mayor captación del público, [...] Comprobar que quien lo desee va a poder encontrar un nivel de conocimientos profundo, [...] Crear una base de datos de criterios de rendimiento e instar a la asociación nacional de museos correspondiente a que elabore sistemas que se apliquen en todo el país (Ames, 1998: 43-44).

A pesar de lo expuesto, uno de los problemas y riesgos derivados de la implantación del *marketing* en entidades culturales es cómo gestionar el museo de acuerdo con los gustos y deseos de los visitantes sin descuidar la conservación, investigación, calidad de la formación y, sobre todo no caer en emplear el *marketing* como medio para aumentar los ingresos y el número de visitantes sin preocuparse de su labor científica y educativa. En el mismo orden de cosas, Tobelem (2011) se pregunta si el riesgo de utilizar las técnicas del *marketing* puede llevar a: complacer a la mayoría, rebajar la calidad y situarse al nivel de los visitantes menos instruidos. Su respuesta parece acertada:

En realidad se comprueba que los museos efectúan con frecuencia un equilibrio en el planteamiento de su calendario de exposiciones «populares» y de exposiciones más privadas pero que corresponden a motivos artísticos o científicos más elevados. Es pues responsabilidad de la dirección establecer una estrategia que proceda de la función educativa, científica y cultural del museo, y a cuyo servicio se practicará la política del *marketing*; si este cometido está certeramente definido y las prioridades claramente marcadas, los riesgos de deriva probablemente serán controlados y la mercadotecnia seguirá siendo una herramienta al servicio de la institución (Tobelem, 2011: 286).

¿Qué es un museo?

Todo lo tratado anteriormente, provocó que al terminar el siglo XX, los órganos directivos de los principales museos se plantearan la necesidad de elaborar una teoría del *marketing* enfocada a los museos y realizada desde el análisis de las instituciones museísticas. Así, Bradford (1998), muestra el resultado de una investigación sobre la aplicación del *marketing* en los museos escoceses, que por un lado recoge los hallazgos relacionados con aspectos (categorías) que se revelan importantes para todos los museos objeto de estudio y, por otro, un grupo de características comunes a los conservadores. Respecto al primer aspecto, las categorías guardan relación con “tres grandes tendencias dentro de las actividades de más éxito dentro del museo y eran, la propia dirección del centro, su reputación y sus relaciones con los clientes” (Bradford, 1998: 82). Como se considera a los conservadores las personas capaces de equilibrar las distintas exigencias de estas tendencias (Bradford, 1998: 85), entonces aplicar el *marketing* y emplear las técnicas de la empresa se debe hacer con prudencia y, al tratarse de entidades sin ánimo de lucro, no se las puede tratar como una empresa ordinaria, manifestándose la aplicación directa sobre un museo como poco adecuada (McLean, 1998: 369).

Como consecuencia, si el *marketing* de una empresa cultural y en especial un museo, ofrece unas peculiaridades distintas al resto entonces su modo de trabajo y por lo tanto también las labores del *marketing* son diferentes al resto de entidades. A continuación se muestran algunas de estas diferencias:

- Investigar la audiencia real y la potencial y relacionar ambas para averiguar sus semejanzas, así como las diferencias que las separan.
- Llevar a cabo investigaciones de mercado, es decir, investigaciones centradas en lo que la gente de cada uno de estos grupos significativos de audiencia piensa y siente acerca de un determinado producto o experiencia ofrecidos por el museo. Este tipo de investigaciones en relación con los museos ha producido notables resultados, ya que, por primera vez, las percepciones que de los museos y galerías tienen aquellas personas que se sienten ajenas y apartadas de ellos se han recogido y dado a conocer.
- Realizar una investigación cualitativa, que analiza actitudes y opiniones y examina el significado que las experiencias en el museo, tanto reales como imaginarias, tienen para los individuos de cada grupo. Precisamente, el hecho de conocer por este medio que muchas personas tienen la percepción de que los museos son absolutamente irrelevantes para sus vidas, ha sido la causa de que muchos de ellos se plantearan mucho más seriamente su papel en el futuro.

(Pastor, 2004: 143).

Junto a estas tareas descritas y, para finalizar estas ideas sobre el *marketing*, conviene añadir que la búsqueda de patrocinios o *sponsors* con la intención de conseguir un beneficio responde a las estrategias del marketing que utiliza estas técnicas publicitarias y promocionales del museo como parte de su estrategia de comunicación (Petit, 1999: 69). Su utilización es consecuencia de la implicación empresarial en el mundo del arte. Ya era un hecho en los museos norteamericanos en los años 70, y es en la década de los 80 cuando un gobierno británico conservador fomenta que sean lugares de interés para la empresa. El atractivo para la empresa se debe a que

el mundo de los negocios intenta presentar su intervención en el arte como una causa grande y legítima. [...].

Detrás del patrocinio empresarial, hay dos factores fundamentales: en primer lugar, para las empresas cuyos productos o servicios pueden vincularse *bien* con la muestra o institución patrocinada, el evento patrocinado es una promoción de ventas, por muy bien disfrazada que pueda estar; en segundo lugar, para las empresas cuyos productos carecen de vínculo directo que permita aprovechar el evento patrocinado, la asociación con las artes está orientada más bien a publicitar la supuesta imagen *culta* de la empresa (Wu 2007: 152, 160).

En definitiva, se puede decir que el *marketing* es una técnica utilizada para dar a conocer el museo, pero la comunicación en una empresa, y también en el museo, va más allá del *marketing* puesto que supone no sólo establecer contacto con los visitantes sino comunicarse con las audiencias. En este sentido, Hooper-Greenhill (2009: 6)²⁸ considera que existen dos modelos distintos de comunicación en el museo: el primero no es otro que la comunicación interpersonal, cara a cara; pero para el segundo se trata de emplear el museo como comunicador de masas (*mass communicators*) de forma que llega a un mayor número de personas aunque de manera menos personal. Y de este aspecto se trata a continuación.

²⁸ En el original: “If we do look outside museums for helpful methods, where should we go? We can argue that museums work with two distinct models of communication. On the one hand, we can use interpersonal, face-to-face communication, and we see this in action in inquiry services for example, where the curator and an inquirer meet each other directly. Other examples might be found in some aspects of the educational work museum, where museum teachers work directly with groups. On the other hand, museums can also be categorized as mass communicators, as, in addition to dealing with some people face to face, they also deal with a great number of people in a less personal way” (Hooper-Greenhill, 2009: 6).

4.4. La comunicación

Como se ha dicho, el *marketing* se introduce muy unido a la comunicación exterior y, por eso, el museo invierte en el departamento de difusión y comunicación para darse a conocer y captar la atención del público, pues “el museo antes de ser utilizado tiene que ser conocido” (Vacas, 2011: 43). El modo en que establecen y controlan esa relación “da como resultado el nacimiento de la imagen del museo” (Zubiaur, 2004: 329). Esta imagen del museo, corresponde con la identidad corporativa, también llamada identidad institucional que “es un conjunto de atributos, valores o rasgos asumidos por la institución y que, por lo tanto, la diferencian de otras instituciones o de otros emisores sociales” (Valdés, 1999: 89). En definitiva se refiere a la ‘marca’, lo que es propio del museo; algo que lo diferencia del resto, que puede ser una obra (el Museo del Louvre utiliza la Gioconda) o un edificio (el caso más emblemático en España es el *Guggenheim*). Para el museo, la identidad institucional adquiere especial importancia porque necesita adaptarse a un ritmo creciente de cambio; a la vez la imagen corporativa pasa a ser un producto en sí mismo; y por último, debido a la necesidad de rentabilizar la comunicación obteniendo el máximo impacto al mínimo coste (Valdés, 1999: 93).

Si la identidad institucional, la ‘marca’, llega a la audiencia (entendida en un entorno global como toda la humanidad), entonces el museo necesita una comunicación institucional que muestre al exterior la imagen que quiere mostrar y no otra. Con esa finalidad, utiliza los recursos necesarios para controlar su imagen, mejorarla y procurar que se transmita lo que el museo quiere. En otras palabras, necesita diseñar un plan estratégico de comunicación para llegar al público de manera eficaz, enfatizando los valores de identidad para avanzar hacia una mejora en la calidad de los servicios, según las necesidades reales de los visitantes.

Pero, antes de hacer referencia a los medios empleados para la comunicación, es necesario referirse a los pasos previos a la comunicación. Se estima que si queremos transmitir un mensaje lo primero debe ser conocerlo, saber sus características e incluso su posible aceptación por parte del público que lo va a escuchar. Para comunicar un museo, o cualquier institución educativa o cultural, en primer lugar es imprescindible una misión, que forme parte de su identidad. Esto significa que ambas, identidad y misión, deben coincidir. Pero además, la calidad, su reconocimiento ciudadano y su fama secundarán su misión, de tal manera que sirvan de

apoyo a lo que en opinión de Kotler y Kotler (2001: 57) debe ser el primer reto del museo: su misión e identidad.

En definitiva, como refleja el gráfico que se muestra a continuación, la misión de un museo queda garantizada, por la calidad, el reconocimiento (aceptación) y su reputación (fama). Por lo tanto, la labor de comunicación en el museo es difundir el mensaje (la misión), apoyándose en su calidad, aceptación en la sociedad y la fama; empleando como medio de transmisión los medios de comunicación de masas. Significaría ‘empezar la casa por el tejado’ comenzar a difundir las actividades de un museo sin comprender del todo su finalidad y sentido de las mismas.

Gráfico 1: Comunicar la misión



Fuente: Elaboración propia.

Con todo, los medios de comunicación tradicionales (prensa escrita, radio y televisión), con la aparición de las TIC dan paso a nuevas formas de establecer la comunicación con la audiencias. Desde luego, la llegada de las TIC provoca en el museo la apertura a un mundo hasta entonces impensable. Desde un punto de vista educativo para el museo “la extraordinaria expansión de Internet ha supuesto un complemento innovador y muy poderoso” (Pastor, 2004: 146) que junto a las redes sociales crean audiencia y aumentan la participación ciudadana, facilitando la educación. Hoy en día, las principales redes sociales son *Facebook* y *Twitter*. La primera, nace en Harvard en 2004 como un catálogo con los rostros de los alumnos y algo más de información. Algunos alumnos deciden trasladar ese concepto a la

¿Qué es un museo?

búsqueda online, y en 2009 dispone de 350 millones de usuarios, en 2010, 547 y en 2011, 775. Y la segunda, *Twitter* aparece en 2006 como una plataforma en línea para publicar y leer mensajes de texto de hasta 140 caracteres. En 2011 supera los 200 millones de usuarios. Además de estas 2 aplicaciones, las redes sociales con vídeo (canales como *YouTube* o *Vimeo*), parecen imprescindibles ya que “los ciudadanos se han convertido en productores de contenidos, dando énfasis a la participación, la comunidad y colaboración” (Pérez-Latre y Sánchez-Taberner, 2012: 173-176).

Estas cuatro redes sociales, tal vez las más utilizadas, las emplean con frecuencia los visitantes compartiendo información, fotografías o vídeos. Por eso, suponen una gran ayuda en la difusión de las actividades y contenidos propios del museo. Además, desde el punto de vista educativo son un canal de enseñanza y aprendizaje, que sirve para educar en centros educativos (educación formal), en el propio museo (educación no formal) e incluso a los visitantes individuales (educación informal), integrando de esta manera los tres ámbitos educativos. Pero sobre este aspecto se tratará con más detenimiento en el capítulo segundo.

A pesar de todo, todavía hoy la presencia en las redes sociales experimenta deficiencias. Uno de los últimos estudios publicados sobre perfiles museísticos en *Twitter* y *Facebook*, realizado por Claes y Deltell (2014: 598) muestra que en España sólo el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid mantiene una audiencia activa en las redes sociales seleccionadas.

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

Tabla 1: Audiencia de museos en redes sociales

	Institución	Visitantes Físicos 2013	Face Book	Google Plus	Pinterest	Flick nº fotos	Insta Gram	Tum-blr	You Tube
S · F R A N C I S C O	Asian Art Museum	200.458 (2012)	23.986	3	1.944	9.463	4.615	SÍ	3.587
	De Young Museum	1.588.654 (2012)	53.328	1.073.858	1.039	NO	6.230	SÍ	591
	S. Francisco Museum of Modern Art	562.676 (2012)	110.145	1.143.303	27.258	8.877	70.549	SÍ	3.346
L O N D R E S	British Museum	5.800.000	476.805	14.943	5.998	1.907	10.523	SÍ	4.203
	National Gallery	5.400.000	288.456	1.947	1.603	NO	102	NO	2.554
	Tate	5.318.688 (2012)	635.794	853.239	5.449	605	31.395	SÍ	23.418
M A D R I D	Museo del Prado	2.306.966	319.686	466.858	1.594	NO	NO	NO	3.422
	Museo Reina Sofía	3.184.640	201.279	44	NO	3.122	NO	NO	756
	Museo Thyssen-Bornemisza	944.827	80.927	553	1.637	215	912	SÍ	463

Fuente: Claes y Deltell (2014: 598).

Pero ¿cómo pueden museos e instituciones culturales sacar el máximo partido a las redes sociales en Internet? Las TIC cambian en muy poco tiempo; cada año surgen nuevas propuestas y aplicaciones y, como consecuencia la bibliografía se queda obsoleta. Por ejemplo uno de los primeros estudios de Bellido (2001) *Arte, museos y nuevas tecnologías*, propone el uso de soportes magnéticos como CD, CD-I o DVD, que hoy quince años después están fuera de lugar en un museo. Por eso resultan interesantes los estudios publicados en Internet por *dosdoce.com* (institución nacida en 2004 y cuya finalidad es analizar el uso de las TIC en el sector cultural), sobre los museos en la era digital. En noviembre de 2009 publican el

¿Qué es un museo?

estudio *La visibilidad de los museos en la web 2.0* y en mayo de 2013 una investigación sobre *Los museos en la era digital*²⁹.

Sin duda, los museos informan en la *web* de la actualidad de sus colecciones y de sus actividades, y además sirve como medio de enseñanza-aprendizaje para sus visitantes (Echarri y Puig i Barguer, 2010: 26) y “una extensión de la función comunicativa, integrándose en los medios de comunicación de masas” (Fontal, 2008: 183). Como sugiere Bellido (2012) las tecnologías deben ser el instrumento utilizado por la cultura como nexo entre un sistema integrador y democratizador que apoye y beneficie la diversidad. Se trata en definitiva de utilizar “las capacidades que posee Internet (una red de redes) y emplearlas para favorecer la acción educativa” (Fontal, 2008: 187).

Por otro lado, la comunicación institucional del museo está muy relacionada con los contenidos, con saber exactamente qué se quiere transmitir y entregarlo a los clientes (visitantes) de la mejor manera posible. Este contenido se puede difundir en la *web* de muchas maneras, pero como las TIC se encuentran en permanente proceso de cambio, se señalan a continuación las recogidas recientemente por Cabrera (2014):

- Informes sectoriales: o guías de *benchmarking*, buenas prácticas o informes técnicos sobre un aspecto concreto. Se puede generar un *pdf* y compartir en la red. Ayuda a posicionar un tema específico.
- Libro electrónico: más amplio que el ejemplo anterior; se puede ilustrar y presentar de una manera más atractiva, visual e interactiva.
- Boletines o revistas: pueden hacerse de manera periódica de forma que los usuarios esperen el próximo ejemplar; también se puede dar pie a compartir contenidos generados por el público e incluso llevarlo a publicación en papel. Si se realiza de manera digital no hay que olvidar que podemos incrustar video, interactivos, enlaces o podcasts.
- Audiolibros: se trata de contenido para ser escuchado en vez de leído. Puede ser un capítulo de un libro, historias paralelas a una obra, o incluso opiniones del creador. No hay que olvidar que se puede completar con música y efectos de sonido. Puede servirnos para crear expectación o introducir un tema.
- Podcast: archivos de audio que pueden ser descargados y escucharse en el ordenador o cualquier dispositivo íntimo que permita oír mp3. Lo ideal es que sean fragmentos no muy largos de entre 5 y 30 minutos, y de contenido estructu-

²⁹ Fuente: <http://www.igartubeitibaserrria.net/files/los-museos-en-la-era-digital> Consultada el 28 de abril de 2014.

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

rado en temas concretos que interesen a nuestro público.

- Artículos de interés: se pueden escribir sobre un tema y compartirlo en una revista o blog especializado. Atraerá público hacia nosotros interesados en el tema.

- Rankings: generar listas comparando diferentes temas, fechas o autores genera mucha viralidad porque a los usuarios les interesa. También se pueden generar listas de recursos, mejores exposiciones, agendas por épocas o ciudades. Una técnica muy utilizada últimamente es generar listados y comparativas en infografías que se viralizan por la red.

- Recomendaciones: si viene de la mano de nuestros usuarios está bien visto y además nos ayuda a conocer la opinión de los que nos siguen.

- Blog: el lugar por excelencia donde ofrecer información actualizada sobre nuestro proyecto, de muy fácil manejo y espacio ideal para enlazar desde cualquier medio social. Debe estar abierto a comentarios de los seguidores, respondiendo siempre a sus inquietudes y agradeciendo la participación.

- Videoblog: compuesto por varios vídeos de corta duración relacionados con temas de interés y normalmente novedosos, bien por la actualidad o por la originalidad. No es preciso que sean vídeos perfectos, pero sí ayuda que diferente haya diferentes tomas y estén montados con algo de gracia.

- Contenido educativo: en cualquiera de los formatos que estamos viendo todo lo relacionado con la didáctica suele tener éxito. Por ejemplo un vídeo sobre cómo hacer algo, una técnica concreta, cómo se hizo el montaje de una exposición.

- Aplicaciones para móviles: en este caso sí es algo más costoso de realizar y suele ser necesaria la contratación de empresa que lo hagan a medida. Si se va a optar por esta solución se recomienda que sea una aplicación que se vaya a utilizar con frecuencia, por ejemplo una agenda semanal, una guía interactiva del mundo, mapas de localización en la ciudad.

- Juegos: cualquier formato pensado para jugar en la red puede ser una gran fuente de tráfico para nuestra entidad, si además permite superar niveles y jugar con varios participantes en red mientras se comparte contenido didáctico cultural, el éxito está garantizado. Eso sí, requiere de tiempo y seguramente sea necesaria una empresa externa.

- Widgets: pensado para público tecnológico, son pequeñas aplicaciones que se descargan en nuestro ordenador y nos permiten ejecutar distintas funciones, como por ejemplo venta de entradas, sindicación de contenidos, agendas sin necesidad de instalar ningún programa. Es una manera de entrar en el ordenador del usuario y que no se olvide de nosotros. Eso sí, debe ser lo suficientemente interesante el contenido como para hacer el esfuerzo de bajarlo y tenerlo siempre

¿Qué es un museo?

en el escritorio.

– Aplicaciones para *Facebook*: en esta red social se puede compartir aplicaciones además de vídeos y fotos. Las aplicaciones basadas en marcas, por ejemplo juegos, pueden conseguir muchos usuarios si están bien pensadas.

– Creación de una comunidad: o lo que viene a ser lo mismo, una red social particular. Por ejemplo se puede crear una comunidad de especialistas de arte islámico. De esta forma concentramos en un mismo espacio virtual a todos los interesados en un tema. Se puede optar por crear una red social propia (existen varias herramientas gratuitas para esto) o bien integrarlo en una de las ya existentes, por ejemplo un grupo en *Facebook* o *LinkedIn*.

– Wiki: son plataformas donde se manera colaborativa se va contribuyendo con contenido, editándolo y compartiendo conocimiento sobre un tema concreto.

– Compartir fotografías: a través de un canal en cualquiera de las redes de fotografías que existen, por ejemplo *Flickr*, podemos crear álbumes donde dejar muestras visuales de nuestro trabajo, de la última inauguración o de eventos representativos o momento de nuestro trabajo. Las imágenes sondéales para arrancar a los usuarios comentarios o “me gusta” de forma que se viralicen y lleguen a mucho más público.

– Microblogging: se trata de crear contenido específico para 140 caracteres, básicamente *Twitter*, donde la limitación del espacio de contenido nos obliga a ser más creativos y sintéticos. Teniendo en cuenta que *Twitter* es una red donde seguramente ya estén hablando de nosotros, hay que pensar no sólo en difundir y comentar, sino más bien en escuchar y compartir.

– Video: redes como *YouTube* o *Vimeo* han propiciado la difusión de contenidos audiovisuales de todo tipo. Es importante tener un canal donde publicar el material audiovisual que más nos pueda interesar, compartiendo experiencias, procesos o metodologías. Hay que pensar en series, no solo en videos concretos. Es ideal el video de máximo unos diez minutos, y no es necesario que estén perfectos, se entiende que hay de todo tipo, lo importante es que cuenten una historia.

– Marcado social: espacios donde compartir los enlaces jerarquizados por temas. Es una manera de distribuir nuestros “favoritos” sobre sectores o temas.

– *Bluetooth*: podemos generar contenidos para móviles y ofrecerlo por cercanía, por ejemplo a través de *bluetooth* o tecnologías que propicien el compartir contenido por proximidad.

– *Geomarketing*: a través de plataformas que georreferencian se puede ofrecer información de valor añadido sobre un proyecto o entidad. Además se pueden generar listas y recomendaciones para los usuarios que nos siguen, u obtener información de valor sobre lo que se habla de nosotros.

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra

Y un largo etcétera que crece en muy poco tiempo.

(Cabrera, 2014: 60-64).

Esta larga lista de herramientas no sólo sirve para dar a conocer un museo o una exposición, son instrumentos para conversar y conectar con los visitantes y con los futuros visitantes. La *web 2.0* ofrece muchas más posibilidades para los museos, pero en opinión de Celaya, Rausell y Villaroya (2013), algunos museos y entidades culturales no utilizan las redes sociales como medio para proporcionar al ciudadano las herramientas necesarias para participar activamente en los procesos de crear, compartir, colaborar, intercambiar, ayudar, etc. porque “pecan de corporativismo, tanto por el tono como por el contenido” (Celaya, Rausell y Villaroya, 2013: 70) y utilizan el *marketing* sólo como promoción de los contenidos. Por esta razón, consideran necesario que el papel de la ciudadanía, sus aportaciones, crezca de manera irreversible, pues

el público quiere interactuar en la planificación de las exposiciones, participar en la organización de las actividades culturales, formar parte del proceso de promoción de las mismas e incluso, en algunos casos, cada día más usuarios estarían dispuestos a financiar colectivamente actividades de su máximo interés (Celaya, Rausell y Villaroya, 2013: 70).

En esta misma línea, algunos estudios ponen de manifiesto como muchas instituciones patrimoniales permanecen ancladas en un modelo de comunicación tradicional, siendo el mundo virtual un mero reflejo del ámbito formal, sin propuestas interactivas, que faciliten conectar de forma multidireccional diferentes públicos (Cuenca, Martín Cáceres, Ibáñez y Fontal, 2014).

Para terminar este apartado, y antes de comenzar el próximo capítulo, a continuación se indica la situación que en el ordenamiento jurídico nacional e internacional tienen los museos.

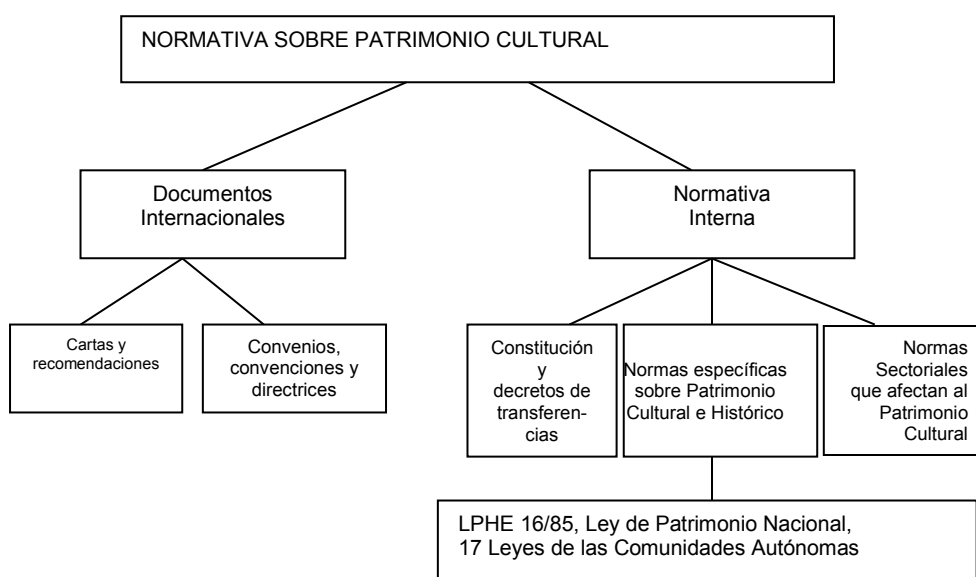
4.5. Ordenamiento jurídico

En nuestros días, gracias a la legislación sobre patrimonio y museos existen una serie de normas, documentos, leyes, decretos, recomendaciones etc. que los salvaguardan a escala internacional, nacional o local y protegen así los bienes de interés

¿Qué es un museo?

cultural y artístico. Con la intención de agrupar esta normativa, Querol (2010: 34) recoge en un cuadro la normativa legal sobre el patrimonio cultural. Divide esta normativa en dos grandes grupos: la normativa internacional y la nacional o interna.

Gráfico 2: Normativa sobre el Patrimonio Cultural



Fuente: Querol, 2010: 34.

En estas líneas, se hace especial hincapié en los aspectos relacionados con los museos y con la educación en los museos. En concreto se procura concretar las referencias que se hacen en los diferentes documentos a la educación en el ámbito de los museos y del patrimonio.

Para empezar, en el ámbito internacional el principal organismo regulador del que emanan los principales documentos internacionales, es la UNESCO y, concretamente el ICOM, un organismo que, desde la primera publicación de sus estatutos en 1947, establece en el artículo 3 una definición del término museo a la que hemos hecho referencia en el inicio de este capítulo. Debido al tema de este estudio, in-

teresa resaltar que en los últimos estatutos publicados (ICOM, 2007³⁰), se encuentra la actual definición que, al igual que las anteriores, señala la finalidad educativa de los bienes artísticos. Además, con la creación del ICOM, se fomenta en la UNESCO la defensa del patrimonio y resuelve otras recomendaciones o convenios que establecen normas aplicables a las actividades en el museo y que influyen por lo tanto en la educación. Sirvan como ejemplo, dos documentos antiguos: la *Recomendación sobre los medios más eficaces para hacer los museos accesibles a todo el mundo*, de 1960, o el *Convenio europeo para la protección del Patrimonio Arqueológico* de 1969. Este último, en opinión de Querol obliga a los países firmantes “a llevar a cabo un programa educativo con el fin de suscitar y desarrollar en la opinión pública el conocimiento y el respeto por los bienes del pasado” (Querol, 2010: 138).

A continuación, conviene señalar que en los documentos internacionales recogidos por la legislación internacional europea, aparece la necesidad de una educación patrimonial y así queda reflejado en primer documento redactado por la constitución de la Unión Europea: el Tratado de Maastricht (1992)³¹. También, se defiende el patrimonio y la educación patrimonial, en documentos del Consejo de Europa, como la Resolución sobre la Conservación integrada de los Conjuntos Históricos compuestos de bienes inmuebles y bienes muebles de 1998³², de especial interés porque define la pedagogía del patrimonio como

una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, trata de integrar los diferentes métodos activos de la enseñanza asumiendo la liberación de

³⁰ Esta definición, que se encuentra en los estatutos del ICOM (2007) y se recogió en el texto del primer epígrafe, dice así: “Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo”.

³¹ “Artículo 128

1. La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común.

2. La acción de la Comunidad favorecerá la cooperación entre Estados miembros y, si fuere necesario, apoyará y completará la acción de éstos en los siguientes ámbitos: la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos; la conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea; los intercambios culturales no comerciales; la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual” (Maastrich, 1992: 48).

³² Consejo de Europa, Resolución n°5, Recomendación relativa a las medidas para promover la conservación integrada de los conjuntos históricos compuestos de bienes inmuebles y bienes muebles, CE, Bruselas, 1998.

¿Qué es un museo?

disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de comunicación y expresión (García Cuetos, 2011: 165).

Por último, en el ordenamiento jurídico español no encontramos una definición concreta de museo; aunque sí aparece en las leyes estatales y en las autonómicas. Algo parecido ocurre con la legislación sobre las colecciones ya que “no hay en nuestro Derecho una regulación unitaria y global” (Pau, 2010: 143).

A pesar de todo, la primera ley principal estatal que protege el patrimonio cultural (*Ley del Patrimonio Histórico Español*, Ley 16/1985, de 25 de junio) no recoge el término educación, aunque sí comunicación. No obstante, pocos años después, el Real Decreto 620/1987, de 10 de abril por el que se aprueba el reglamento de museos de titularidad estatal y del sistema español de museos, contempla, en el artículo referido a la difusión, una definición de museo que incorpora la finalidad educativa y señala como una de sus funciones desarrollar actividades didácticas sobre sus contenidos.

Las legislaciones autonómicas, agrupadas por Peñuelas i Rexach (2008: 25) recogen, en su definición de museo, el término educación como finalidad, excepto en: Baleares, que en su Ley de Museos (ley 4/2003, de 26 de marzo) utiliza el término instrucción pública; la Ley de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura (ley 2/1999, de 29 de marzo) y la Ley 7/2004, de 18 de octubre, Ley de Patrimonio Cultural, Histórico y Artístico de La Rioja que hablan de exhibir de forma didáctica; y, por último, en Valencia la Ley del Patrimonio Cultural Valenciano (Ley 4/1998, de 11 de junio) que tan sólo dice la palabra divulgación.

Para terminar este apartado, y también el capítulo, hay que señalar como el art. 62 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español indica que se debe garantizar el acceso de todos a los museos de titularidad estatal, y por lo tanto la apertura al público se estima como un elemento esencial de todo museo. Por este motivo, como considera Espiau (2008: 633) el régimen de accesos y visitas y su regulación es uno de los puntos más importantes del funcionamiento de un museo. Sin embargo, un caso distinto ocurre con las colecciones privadas de Interés Cultural. En este caso, los propietarios están obligados a permitir su estudio a los investigadores, a prestarlos (con las debidas garantías) por un período no superior al año y, en el caso de los Bienes de Interés Cultural, a facilitar la visita pública al menos cuatro días al mes (Pau, 2010: 170).

5. Recapitulación

Una vez finalizado este primer capítulo, sólo resta resumir las ideas principales que en él se recogen. El primer aspecto que se resalta en el texto respalda la necesidad de definir el término ‘museo’, puesto que no existe un acuerdo hasta un período relativamente reciente. Por un lado, en toda definición debe aparecer la referencia a la presencia de una colección y un público. Y por otro, de la relación de ambos surge la vocación docente, educativa, universal, del museo. Se supera así la visión que los concibe como espacios que almacenan objetos valiosos para su conservación, catalogación, investigación y disfrute de pocas personas.

Un segundo aspecto que se trata, consiste en los orígenes del museo como grandes colecciones particulares de emperadores y reyes que, deslumbrados por la belleza de los objetos o atraídos por su rareza, optan por coleccionarlos y conservarlos para su satisfacción y regocijo, aunque en no pocos casos la posesión de estas colecciones supone una auténtica demostración de grandeza, fuerza y poder. Con el paso de los siglos la nobleza y aristocracia continúa adquiriendo y coleccionando objetos, pero a ellos se suma una nueva clase social que emergía con fuerza: la burguesía. Muchos burgueses, convertidos en comerciantes adinerados, aprovechan sus fortunas para adquirir grandes colecciones y así convertirse en los nuevos mecenas y patrocinadores del arte. Los primeros museos modernos europeos (el *British Museum*, El Hermitage, el Museo del Louvre) nacen al llegar el siglo XVIII. De hecho, en el último tercio de este siglo “el arte se hace cargo del compromiso de la educación estética desde el momento universalizador de la individualidad” (Arnaldo, 1990: 62).

A la vez tiene lugar un renacer cultural provocado en gran parte por la Ilustración y el nacimiento de los nacionalismos. El museo como contenedor de cultura es el espacio perfecto para ilustrar y dar a conocer al pueblo mediante objetos y obras de arte, las grandes gestas o hechos históricos de una nación. Pero no sólo las Naciones, los Estados, están interesados en el museo; las ciudades, como ocurre en la Baja Edad Media, buscan nuevos edificios que les den fama y reconocimiento frente a las demás, y convierta la ciudad en un gran foco cultural donde el museo se presenta como la nueva catedral.

Si el museo es un espacio educativo y para la conservación de objetos entonces su tipología aumenta tanto como objetos diferentes existen y de ahí su dificultad para elaborar una clasificación. Las tipologías de museos, como tercer aspecto del

¿Qué es un museo?

primer apartado, son variadas y se clasifican atendiendo a sus características, objetos, sistema de clasificación, público al que va dirigido, localización geográfica, etc., por eso un museo puede cambiar su misión según su tipología, de manera que la clasificación no puede ser algo caprichoso e indiferente.

Un segundo apartado, trata sobre la museología. Los estudios museológicos buscan mediante la investigación científica y el estudio de los elementos que forman el museo, que cumpla su misión. Por esta razón le corresponde ir adaptándose a las necesidades de la época, y la museología, por tanto, estudia los aspectos que influyen en el cambio y evolución del museo para lograr la difusión de la cultura y la educación de los visitantes. Para lograrlo, necesita emplear los recursos suficientes y utilizar nuevos enfoques museológicos que faciliten el aprendizaje. De esta forma, nacen nuevas visiones de la museología como la Nueva Museología y la Museología Crítica.

Estas dos visiones, que parecen enfrentadas, se exponen en un epígrafe diferente cada una. Ambas, buscan en el fondo lo mismo pero con enfoques distintos. Suponen un gran paso respecto a la museología tradicional, ya que proponen una revisión de los estudios museológicos en los que la educación y la acción cultural adquieren una relevancia fundamental. Por otro lado, la situación actual prepara a las instituciones para la aparición del museo virtual y las TIC suponen un cambio considerable en el enfoque metodológico de la museología.

El último apartado del capítulo, se centra en el mundo actual y cómo al entrar en el siglo XXI el museo se convierte en un producto más de la globalización, en empresas que potencian una marca, que utilizan las técnicas del *marketing* para promocionarse, que están abiertas a los mercados internacionales, y que necesitan de la comunicación y la tecnología como medios para difundir sus actividades. Falta en estas consideraciones un estudio más profundo referido a la utilización de medios de comunicación tradicionales para difundir el museo. La razón es que la investigación se centra en los medios de comunicación derivados de las TIC por considerar estos menos conocidos y a la vez más actuales, y porque disponen de un mayor potencial para la difusión, comunicación y educación en el museo. Además, estos medios apoyados en las TIC, bien utilizados, favorecen el desarrollo económico del museo y colaboran en la realización de su misión, siempre teniendo en cuenta que esto último es lo realmente importante.

Capítulo II

La educación y el museo. La educación artística

1. Introducción

Esta introducción hace referencia, en primer lugar, al concepto de educación y a su perspectiva en el entorno del museo. El capítulo continúa con la explicación de la situación de la educación artística en la enseñanza reglada. El segundo apartado, algo más extenso, empieza con una referencia histórica a la educación en el museo, ofrece razones de su misión educativa y propone un modelo educativo integrador de los tres ámbitos educativos ya clásicos (formal, no formal e informal). Más adelante, la atención se centra en cómo llevan a cabo hoy esa tarea los museos de arte, con una especial mención a los de arte contemporáneo, puesto que la educación del arte y para el arte que imparten estos museos requiere unas características específicas. El capítulo termina con una relación de elementos útiles para el trabajo educativo en el museo y el comentario de propuestas relacionadas con la educación y el museo: la museología didáctica, el aprendizaje de libre elección (*Free Choice Learning*), las pedagogías críticas, la educación patrimonial integral y las museologías participativas.

Tal vez el significado del término educación requiera una reflexión previa antes de pasar al primer epígrafe, que facilite la comprensión de la misión educativa del museo. El vocablo griego cuyo sentido se acerca más a lo que entendemos por “educación” es *paideia*. Aunque en su origen significa crianza, posteriormente se identifica con formación e instrucción y se refiere más directamente a la educación en una determinada etapa de la vida, de los 7 a los 21 años. Sin embargo, Sócrates lo entiende como un proceso educativo a lo largo de toda la vida y es pionero en apuntar la necesidad de una educación permanente (Naval, 1992: 44). Posteriormente, Aristóteles divide la *paideia* en dos y como subraya Naval (1992) glosando a Aristóteles:

este ideal de vida reside en la virtud. Todos los hombres, afirma, desean la virtud y la felicidad pero no todos la consiguen. La *paideia* cumple el cometido de servir de instrumento que acerca y aproxima al hombre a la consecución de ese añorado y lejano

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

objetivo. Queda patente que es la felicidad el fin último de la *paideia* (Naval, 1992: 59).

No obstante, el término procede etimológicamente del latín *educere* (sacar, extraer de) y *educare* (criar y alimentar) que proviene de *ducere* (conducir). Este último se relaciona con las acciones encaminadas (que conducen) a la formación del ser humano. Si se combinan ambos significados, entonces se puede decir que la educación reside en alimentar el deseo de obtener la sabiduría y acompañar, conducir –llevar de la mano sería más preciso– al educando para que desarrolle unos determinados conocimientos, actitudes y habilidades y así logre una vida plena, propia y humana. De modo que como definen Altarejos y Naval (2004) la educación es “la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (Altarejos y Naval, 2004: 31).

Por último, como se ha expuesto en el capítulo primero, la actividad educativa comienza en los museos hace más de un siglo, aunque su desarrollo se produce en la segunda mitad del siglo XX. En España, las primeras referencias sobre visitas a museos de arte con una finalidad educativa se encuentran en las que realizan los alumnos de la Institución Libre de Enseñanza en 1878 (Cacho, 1962: 500). Cien años después, en la década de los 70 del siglo XX, Herrera (1971: 68) señala como misión principal del museo la investigación y la enseñanza para todos los públicos y edades. Y ya en el siglo XXI, Alonso (2012) define la educación en el museo como:

la acción del museo encaminada a mejorar el acceso del público con el objetivo de que éste pueda entender e interpretar mejor las colecciones y demás recursos de la institución favoreciendo el aprendizaje. El proceso educativo se desarrolla en un entorno no formal y va asociado al entretenimiento (Alonso, 2012: 174).

Se deduce de estas palabras que el aprendizaje, entendido como conocimiento e interpretación de la colección, favorece la formación cultural. Por eso, Alonso apunta que la educación estimula el acceso del público al museo, y que debe ser un espacio accesible y atractivo a todos, que facilite el contacto de la población con la cultura para así mejorar su formación y educación.

2. La educación artística

2.1. *Art Education* y educación personalizada

La realidad del museo como espacio educativo para la educación artística tiene especial relevancia en las últimas décadas del siglo XX. Así lo manifiesta Alfonso Pérez Sánchez, subdirector del Museo del Prado desde 1972 a 1981 y director desde 1983 a 1991 cuando apunta: “otra actividad en la que sí me parece que hemos ganado muchísimo y habrá de ser fundamental en los tiempos futuros: la dimensión didáctica del museo, la proyección educativa del museo” (Pérez Sánchez, 1999: 20).

Pero la manera de enfocar la educación artística en el museo y en los centros escolares puede dar lugar a diferentes puntos de vista. De todos los enfoques el que sugieren Calaf y Fontal (2010: 14) favorece una visión múltiple, integral, cercana al *Art Education*, puesto que no se puede enseñar la historia del arte sin explicar los procesos productivos y creativos. Además señalan de forma acertada que con la educación artística se integra

una educación para las artes –en un plural que comprende la diversidad-, que se ocupa de la historia del arte, de la crítica, del desarrollo de las ideas estéticas, de la enseñanza de las técnicas y procedimientos de creación y recepción, de las formas de creatividad, de las actitudes relacionadas con ambos procesos, así como de las formas de expresión y comunicación de nuestra cultura visual (Calaf y Fontal, 2010: 18).

Pues bien, la lectura de este texto recuerda a las disciplinas bajo las que se estructura el modelo conocido como DBAE (*Discipline Based Art Education*), que tiene como figura de referencia al investigador Elliot W. Eisner. Este modelo, que desde 1982 promueve el *Paul Getty Institute*, pretende integrar la educación artística en el diseño curricular para que los alumnos adquieran un conocimiento global del arte. A la vez, como el modelo busca que sean capaces de enfrentarse estéticamente a la forma visual y comprender el arte como fenómeno social y cultural, entonces debe prestar atención a su desarrollo curricular (Eisner, 1995: 240). El mismo Eisner en una entrevista aclaraba que la expresión “disciplina basada” no se refiere sólo a las diversas formas de arte, sino a otra cosa ya que el público se refie-

re al arte en cuatro sentidos: “lo hacen, lo aprecian, lo entienden, y realizan juicios sobre él. Estos procesos son paralelos a las disciplinas de la producción artística, la crítica de arte, historia del arte y la estética” (Brandt, 1987-88: 7)³³. En resumen, mediante las cuatro disciplinas, por un lado, busca desarrollar la capacidad para crear y percibir el arte; y, por otro lado, comprender el contexto histórico y los valores que ofrece (Eisner, 2004: 46). Sin duda, no se debe afrontar la educación artística sin tenerlas en cuenta, ya que otorgan fundamento a la materia del arte. Las cuatro convierten la educación artística en una asignatura que proporciona a los alumnos una visión crítica del arte y refuerza el desarrollo de su potencial creativo.

En esta misma línea, para aumentar la creatividad se requiere una educación, *en, con y por* el arte, con una fuerte implicación en las actitudes, además de en los conocimientos conceptuales (Juanola y Calbó, 2004: 105). Una visión, por lo tanto, completa e íntegra del arte que incluye varios puntos de vista.

La educación creativa y rica en artes implica una combinación de educación en arte, a través del arte y educación como arte. Cuando se da esta mezcla, la educación creativa tiene un impacto positivo en: 1) el niño; 2) el entorno de docencia y aprendizaje y 3) en la comunidad (Bamford, 2012: 38).

Ahora bien, la educación artística, como parte de la educación general, contribuye a la formación de personas educadas. Sus objetivos se relacionan con los cuatro grandes pilares de la educación recogidos en el informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO:

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores (Delors, 1996: 95).

³³ En el original: “Brandt: Let's clarify terminology just a bit. I assumed that the term "discipline-based" referred to the various art forms. You're saying the reference is to something else? Eisner: Yes. To the four major things that people do with art: they make it, they appreciate it, they understand it, and they make judgments about it. These processes are parallel to the disciplines of art production, art criticism, art history, and aesthetics.” [La traducción es mía].

Del mismo modo lo refleja el tema del 38 Congreso Mundial de la Sociedad Internacional para la Educación por el Arte (InSeA) en Brisbane³⁴ (Hickmann, 2004: 166). Este congreso sugiere entre otras ideas la necesidad del arte para la vida humana y como soporte para la integración de los individuos en la comunidad en la vida cotidiana. De hecho, como señala Eisner (1995: 256) el arte nos enseña cómo estar vivos. Además trata “la cuestión acerca del conocimiento en arte, cómo se da, las relaciones entre el hacer, el ver y el conocer” (Barbosa, 2000: 352), que tiene especial relevancia si consideramos la educación artística como una asignatura necesaria.

Por estos motivos, la educación artística no se convierte en una asignatura complementaria, en una materia más, sino que dota al alumno en cualquier ámbito en el que se desarrolle, de una visión artística que influye y repercute en su vida y, a la vez, llena su aprendizaje de valores que le sirven para lograr una vida personal plena. Tanto que si la educación artística tiene como objetivo conseguir a través de la enseñanza del arte unos valores que mejoren a la persona, entonces necesita llegar a cada uno de manera individual, personal. Y en este contexto aparece la educación personalizada, que facilita una mayor atención y favorece el interés del que aprende. Pero antes de valorarla conviene señalar que la educación personalizada

responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria (García Hoz, 1970: 15).

Este planteamiento pedagógico estimula y ayuda a la persona a formular su proyecto de vida personal. Así pues, una educación artística personalizada facilita que los alumnos elaboren su propio proyecto personal y decidan el tipo de vida que

³⁴ En el original: “Art education is part of general education and can make a substantial contribution to being “an educated person”. The eight aims outlined above will have underlying rationales which can be related to the broad ideals exemplified in, for example, the theme of the International Society for Education through Art (InSE·A) 38th World Congress in Brisbane:

Learning to Know,
Learning to Be,
Learning to Do,
Learning to Live Together”.

quieren vivir (Eisner, 1995: 257). De hecho, una de las principales justificaciones para la enseñanza del arte es la “contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; [que] acentúa lo que el arte tiene de propio y único” (Eisner, 1995: 2).

Dicho lo anterior sólo resta añadir que, en un entorno educativo formal, la relación profesor-alumno juega un papel destacado en la educación personalizada. Esto tiene especial relevancia para la educación artística que requiere compenetración, confianza, franqueza y, por lo tanto, sitúa al docente en una posición inigualable para que el alumno exprese sus sentimientos e ideas con madurez y habilidad.

A pesar de lo dicho, la educación personalizada puede aplicarse en actividades no formales mediante un sistema parecido al *tutoring*. Este sistema se lleva a cabo en universidades de los Estados Unidos o en Gran Bretaña, donde “tutoría se define como uno-a-uno o instrucción en grupos pequeños” (Gordon, 1990: 2). Pues bien, si la educación “ante todo e inmediatamente, es un quehacer dirigido a sujetos particulares que, tomados uno a uno, son todos ellos personas” (Altarejos y Naval, 2004: 152) entonces una opción semejante a la del tutor en el ámbito no formal parece más educativa y por lo tanto facilita el aprendizaje. Este sistema, como defiende Gordon (1990), funciona desde la antigua Grecia y se muestra compatible con algunas actividades educativas del museo de larga duración, especialmente en los museos universitarios donde la educación formal, no formal e informal se entremezcla con facilidad.

Pero ¿cuál es el objetivo de la educación artística? La respuesta, *prima facie*, parece que es obtener una formación estética que favorezca contemplar la belleza de las obras de arte y de múltiples situaciones bellas de la vida (Altarejos y Naval, 2004: 201). Pero para lograrlo, por un lado el que enseña debe contar con la libertad del que aprende, y por otro, la educación debe orientarse, en todo momento, por la razón del que educa y del que aprende. Por eso, la educación artística debe integrar la inteligencia y la voluntad (Altarejos y Naval, 2004: 201) para que el sujeto de la educación sepa qué quiere aprender (inteligencia) y lo haga libremente, porque quiere, poniendo los medios para que su aprendizaje sea significativo (voluntad).

Por lo tanto parece evidente que la experiencia artística requiere empatía como camino necesario para que el individuo tenga una experiencia estética personal (May, 1989: 64). Ya que la empatía en la contemplación estética identifica a la

persona con la belleza y produce “un distanciamiento, como una liberación aunque sólo sea por un momento, de nosotros mismos”³⁵ (Bellingreri, 2010: 212). De este modo la tarea consiste en lograr que la ciudadanía sintonice con el gusto por lo bello y se auspicie un estilo de vida más acorde con la belleza. Para conseguirlo resulta necesario que los docentes estimulen a los alumnos en la empatía con la belleza para que puedan vivir una verdadera experiencia personal. En este sentido nos parecen muy relevantes las palabras de esta autora cuando señala que “la búsqueda de una experiencia personal orientada hacia el descubrimiento de la belleza debe ser una acción necesaria en la educación” (Costa, 2015: 173)

Por último, para que la educación artística produzca el efecto deseado se necesita actuar desde todos los ámbitos educativos, pero evidentemente el ámbito formal adquiere especial importancia en el enfoque del presente trabajo. Por este motivo, el siguiente apartado del capítulo, después de una larga pero necesaria introducción, muestra la situación de la educación artística en las diferentes etapas de la educación formal: la Educación Infantil (EI), la Educación Primaria (EP), la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y los estudios universitarios.

2.2. La educación artística en la enseñanza reglada

2.2.1. Introducción

La educación artística, impartida por profesorado con dicha especialización y como enseñanza de régimen general, se incluye como parte del currículo en el espacio educativo español desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de octubre, 1990). Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo, 2006) establece el concepto de educación artística en la educación general, distinguiéndola de las enseñanzas artísticas de carácter vocacional y centrando la intervención pedagógica en que los alumnos obtengan competencias de la cultura artística (Tourrián, 2011: 74).

En cambio, como las leyes y las programaciones, en España y en otros países,

³⁵ En el original: “Portando, nella contemplazione di una forma belle, ad una certa identificazione con questa, l’empatia ha come esito una presa di distanza, quasi una liberazione, si apure solo per qualche momento, da noi stessi”. [La traducción es mía].

cambian con relativa frecuencia se ha propuesto un Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) que investiga y compara los sistemas educativos alrededor del mundo. Los informes elaborados como consecuencia de la puesta en marcha de este programa evalúan las competencias lectora, matemática y científica del alumnado y en muchos países, entre los que se encuentra España, los resultados influyen en el desarrollo del sistema educativo. El nivel de la población española reflejó, en los resultados de la evaluación realizada en 2012, estar por debajo de la media de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) que participan en el programa. La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) es una ley para la reforma educativa que persigue mejorar esta situación.

Sin embargo, como señalan Fontal, Marín y García (2015) el informe PISA no revisa las enseñanzas artísticas y en España, con la LOMCE, la educación artística queda relegada a un segundo plano. Se convierte en una asignatura específica, no obligatoria, en Educación Primaria y la decisión sobre la aplicación de la asignatura está en manos de la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma que determina como y cuando debe impartirse. Ahora bien, estas autoras apuntan como no se tiene en cuenta “que aquellos países que mejores resultados obtienen en PISA gozan de una educación artística completa y altamente valorada, como es el caso de Finlandia” (Fontal, Marín y García, 2015: 43) y esta sugerencia nos parece importante.

Aunque hemos comenzado tratando las leyes españolas (pues nos parecía necesaria esa referencia), en este apartado vamos a describir la asignatura desde otro punto de vista más teórico. La investigación estudia la educación artística desde tres acepciones distintas (Rodríguez Martínez, 2006: 49; Touriñán, 2011: 62): como *disciplina a enseñar* (asignatura de planes de estudios), como *disciplina a investigar* (investigación de la disciplina) y como *disciplina de investigación* (investigación en la disciplina). A la vez, la tradición anglosajona no es ajena a esta distinción y mantiene tres modos de abordarla: “*arts education* (el concepto de educación artística), *arts in education* (la enseñanza de las artes en el *curriculum* educacional) y *arts and education* (la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística)” (Touriñán, 2011: 63).

Del *Art Education* se ha hablado en el apartado anterior y en este apartado se aborda la investigación de la educación artística como disciplina a enseñar en los planes de estudio. A la vez, se tiene en cuenta la figura del profesor, que aporta al

alumno los medios necesarios para que adquiriera el gusto por las cosas estéticamente mejores y pueda empatizar con la belleza. En consecuencia, “tratar con lo bueno, aumentar la cultura artística, elegir con libertad y seleccionar y frecuentar” (Lorda, 2009: 93) parecen sencillas recomendaciones aplicables, tanto en la escuela como en un museo, donde el alumno se encuentra con el arte, aumenta su cultura, acude libremente y, en el caso del museo, si la visita le satisface facilita la visita a otros museos. Asimismo, si el docente pone en contacto con lo bueno, entendido como lo bello, y aumentan los conocimientos artísticos del alumno, entonces resulta más sencillo facilitar el entusiasmo por la belleza. En el caso del museo conviene precisar que los educadores saben que educar el gusto no significa sólo “ir a ver museos, adquirir conocimientos de arte o recitar poesía, sino fundamentalmente participar intensamente en situaciones humanas adecuadas de relación con otros al más alto nivel” (Urpí y Naval, 2006: 161).

Por todo lo expuesto parece necesario, que la enseñanza artística cuente con un proyecto claro, concreto, educativo y evaluable que facilite la formación del profesorado y la integración con otros ámbitos relacionados con la educación artística. De tal manera que, como considera Gardner (2011) para que un *currículum* de educación artística sea eficaz se necesitan dos factores complementarios:

es imperativo contar con un cuadro de educadores que incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan [...] es igualmente esencial que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido. En ausencia de tales medidas, es simplemente ilusorio esperar que las comunidades continúen apoyando la educación en las artes sea cuál sea la etiqueta con la que se presente (Gardner, 2011: 89).

Junto a estos factores señalados por Gardner parece oportuno añadir el gusto por el arte como búsqueda, contemplación, identificación y unión con la belleza, rechazando la opinión de que el niño no comprende la obra de arte. La minoría de edad no supone un motivo para que se muestre insensible a la belleza, de hecho, el niño forma su gusto con la experiencia sensible. Además, como la belleza hace visible el bien, entonces su contemplación orienta hacia el bien, y por lo tanto aprender a gozar de lo bello anima a realizar el bien gustosamente (Bosch, 2012: 86).

En otro orden de cosas, Lowenfeld y Lambert (1980: 19) señalan que el ser humano aprende a través de los sentidos y el desarrollo de la sensibilidad. Estos autores sugieren convertir la educación artística en una de las partes más importantes

del proceso educativo que lleva al conocimiento. Pero apuntan que salvo en las artes los sentidos parecen ignorados y plantean adquirir conocimientos con la ayuda de la educación artística. En efecto, mediante el arte, el desarrollo de los sentidos y la capacidad creativa se recibe mucha información que puede convertirse en conocimiento teórico. De igual manera, la educación artística proporciona la oportunidad para incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad imprescindibles en la sociedad (Lowenfeld y Lambert, 1980: 31). En este sentido, el arte como elemento importante y reflejo de la sociedad puede preparar a los futuros ciudadanos para comprender mejor los problemas que afronta el mundo actual.

Sin embargo, la puesta en marcha de la propuesta de Lowenfeld y Lambert, para que la educación artística adquiera relieve, requiere tratar el arte de forma transversal en las diferentes materias del currículo. La transversalidad aparece entonces como una posible solución puesto que, a pesar de estar presente la educación artística en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, parece que no se consigue acercar a los alumnos a una mejor comprensión del arte y, más en concreto, del arte contemporáneo. Incluso, en ocasiones, surgen visiones un tanto pesimistas como la que se recoge a continuación.

A lo largo de este siglo, el debate en el campo de la educación artística se ha planteado en términos de aquellos que se concentran en la enseñanza de contenidos y aquellos que ven el arte como expresión personal. En nombre de esta última, los niños han sido frecuentemente abandonados a sus propios medios y se les ha negado el acceso a un conocimiento que podría iluminar sus propias investigaciones en el campo del arte. Y sin embargo cuando se insiste en la enseñanza de las técnicas artísticas, o de los nombres y las fechas de los estilos artísticos, o de los elementos y los principios del diseño, es fácil perder de vista el sentido del arte como medio que poseen los seres humanos para realizar su propio espíritu y destino a través de las acciones y los productos de su imaginación. Queda por ver cómo se resolverá en el futuro el drama de la educación artística (Ortega, Payo y Saiz, 2013: 53).

Una vez hecha esta apreciación sobre la transversalidad, el aprendizaje artístico como contenido de la asignatura evoluciona según las edades de los alumnos por medio del dibujo, de tal manera que conocer la evolución en la manera de dibujar indica en gran parte las etapas educativas. Según esto, las propuestas que recogen las etapas evolutivas varían a lo largo de la historia. En este sentido, Marín (1988:

11) señala algunas entre las que se destacan las siguientes:

La primera propuesta que recoge es la de Sully³⁶ de 1895:

1. Garabato informe como juego.
2. Dibujo rudimentario de figura humana con cara redonda.
3. Estadio evolucionado y adquisición de una técnica.

El propio Marín resalta la que ofrece Luquet³⁷ en 1927:

1. Predibujo.
2. Realismo fortuito o involuntario.
3. Realismo fallido.
4. Realismo intelectual o apogeo.
5. Realismo visual.

También recoge una proposición bastante aceptada, la elaborada por Lowenfeld³⁸ en 1947:

1. Etapa del garabateo.
2. Etapa pre-esquemática.
3. Etapa esquemática.
4. Etapa de la pandilla.
5. Etapa pseudonaturalista.
6. Etapa adolescente.

La última clasificación que contiene esta relación es la de Ives y Gardner³⁹ de 1984:

1. El dominio de patrones universales. Período de uno a cinco años.
2. El florecimiento del dibujo. Período de transición desde los cinco a los siete años.
3. El apogeo de las influencias culturales. Período de los siete a los doce años.

Las propuestas difieren entre sí y adoptan diferentes criterios de clasificación

³⁶ Sully, James (1895). *Studies of Childhood [Estudios de la infancia]*. Londres.

³⁷ Luquet, Georges-Henri (1978). *El dibujo infantil Médica y Técnica*, Barcelona. (Original en francés de 1927).

³⁸ Lowenfeld, Viktor y Brittain, W. Lambert (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz. (Original inglés de 1947).

³⁹ Ives, William y Gardner, Howard (1984). Cultural influences on Children's Drawings. A developmental perspective (13-30), en Ott, Robert W. y Hurwitz, Al (eds.), *Art in Education. An International Perspective*, Pennsylvania State University Press.

como por ejemplo la intención del dibujante, los factores culturales o las características del lenguaje gráfico. Pero parece que las propuestas tienen como finalidad el papel protagonista del que aprende. Por lo tanto, el alumno se presenta como objetivo de la educación artística y no el arte, ni la obra de arte. Sin duda, cada alumno se expresa a su manera de acuerdo con sus propias experiencias personales y, por esta razón, la educación artística no se mide por la calidad del resultado final del trabajo del alumno sino que este se encuentra en los procesos de creación. Por eso, el objetivo apunta a

obtener una población de estudiantes que tenga cierta competencia en la producción artística como mínimo en un medio, que hayan desarrollado habilidades en la contemplación de obras de arte, incluyendo las de los maestros, de sus coetáneos, de sus compañeros y de su propia obra; que posean cierta comprensión del proceso artístico, y que se hayan enraizado en las tradiciones históricas, filosóficas y culturales del arte en su sociedad (Gardner, 2011: 74).

Como se observa, los objetivos que propone Gardner están muy relacionados con las disciplinas propuestas por Eisner que estructuran el *Art Education*, y que se comentaron en el apartado anterior. Pues bien, además de los objetivos docentes, otro aspecto que se debe resaltar es la necesaria formación del profesorado. Sin duda, resulta complicado que esta disciplina alcance los objetivos que se propone sin personal docente adecuadamente preparado. El protagonismo del profesor, como se ha comentado y se tratará posteriormente, es clave en el aula y en la elaboración de las programaciones, por esta razón requiere una formación completa tanto en aspectos docentes como artísticos. De manera que gracias a la formación adquirida pueda transmitir, enseñar y acompañar al alumno durante su proceso de aprendizaje, a la vez que evalúa su propio trabajo docente.

A continuación, terminada esta introducción, se expone la situación en la que se encuentra la educación artística en las diferentes etapas educativas, comenzando por la primera etapa cronológicamente en la educación de la persona: la Educación Infantil.

2.2.2. La educación artística en la Educación Infantil

El acceso a la belleza a través del arte en todas sus manifestaciones y la capacidad contemplativa son rasgos del carácter que se cultivan y forjan durante la infan-

cia. La educación artística comienza en los primeros años de la educación formal puesto que “en muy temprana edad se configura el mundo afectivo, y los niños tienen una sensibilidad natural para lo bello” (Bosch, 2012: 90). A la vez, la creatividad se desarrolla en esta etapa en la que el niño manifiesta su personalidad y utiliza como medio la expresión plástica, el dibujo, la representación y actividades expresivas, dinámicas, lúdicas (Martín, 1998: 160). Por este motivo los espacios para la EI requieren luz, color y armonía, que dé alegría, y que estén decorados para los que lo usan y con criterios estéticos (Lobo, 1998: 117).

De igual modo, el contacto en la infancia con la obra de arte llega mediante dibujos adaptados a su edad. Entonces, el docente emplea ilustraciones de libros para niños, ya que, a esa edad, el contacto con la obra de arte “es indispensable para aprender a mirar, para ver y mantener intacta la frescura de la visión” (Jiménez, 1998: 681). Así lo manifiesta Gloton (1978: 24) al señalar el contacto con las obras maestras como un verdadero “súper-lenguaje” beneficioso para el alumno. Según él, la elección de las obras para educar se rige por tres condiciones:

En primer lugar, escogerlas con discernimiento, teniendo siempre en cuenta los intereses y gustos de los niños. Escoger los temas de acuerdo con los centros de interés desarrollados en clase, siendo preferibles los artistas modernos para los pequeños y utilizando el arte contemporáneo con mayor precaución todavía si cabe, y progresivamente a partir de los diez años en caso de que los niños conserven intacta su visión natural debido a una educación previa.

Colocar la obra de arte en la minuciosidad afectiva e intelectual más conveniente para el niño y para la situación particular en la que se inserta.

Finalmente, conseguir que la obra se les haga familiar. La influencia estética de un cuadro no puede satisfacerse con un contacto rápido (Gloton, 1978: 80).

Pero, antes de continuar conviene apuntar las diferentes etapas en el desarrollo de la educación artística. De las múltiples clasificaciones conocidas de las etapas educativas en este nivel se toman aquí como referencia por un lado, la de Lowenfeld, y por otro, la de Gardner, ya que se consideran las más aceptadas.

Pues bien, el primer contacto con el arte en la infancia se produce en una etapa anterior a la escolarización. Este momento, que Lowenfeld y Lambert (1980: 54) denominan etapa del garabateo o del garabato, empieza a los dos años y termina a los cuatro años, momento en que comienza la autoexpresión. Para estos autores el niño hace trazos desordenados sin ningún sentido aparente y, como apunta Gardner

(2011: 43) descubren por si mismos las líneas, puntos o formas geométricas. En cambio, el color apenas tiene importancia y sólo adquiere cierto relieve cuando el niño comienza a dar nombre a lo que hace y emplea los colores como elemento diferenciador. No obstante, el papel del adulto adquiere especial importancia ya que el niño desea compartir su entusiasmo y su participación en la experiencia.

Los primeros intentos de representación aparecen en un segundo momento, que coincide con el comienzo del segundo ciclo de EI y corresponde al período de tiempo comprendido entre los cuatro y los siete años. Lowenfeld y Lambert (1980: 54) llaman a esta segunda etapa la “pre-esquemática”. En este momento, por un lado el color cobra importancia y el niño lo usa a su gusto, estableciendo sus propias relaciones con él. Y, por otro, crea conscientemente formas en relación con el mundo que le rodea: a los cuatro años hace formas reconocibles, a los cinco años personas, casas y a los seis años las figuras son distinguibles, con un tema, y al llegar este momento el niño empieza a organizar los objetos (Gardner, 2011: 43). Precisamente para conectar con el mundo que le rodea adquiere especial relieve la motivación a través de la experiencia propia o ajena, porque “el niño de esta edad aprende en forma activa más que pasiva” (Lowenfeld y Lambert, 1980: 351). Por esta razón, esta etapa parece el momento indicado para educar en la interpretación de diferentes códigos artísticos. Jiménez (1998: 727) apunta los siguientes: el uso del color como definidor de ambientes y caracteres; las formas generadoras de acción; y el personaje.

Dicho lo anterior, la educación artística en esta etapa puede enfocarse de diferentes maneras y el modelo de escuela varía según la forma de trabajar. Teniendo esto en cuenta, las escuelas infantiles de la ciudad italiana de Reggio Emilia⁴⁰ se proponen, a continuación, como ejemplo para explicar el empleo de la educación artística como medio para educar. Los motivos para elegirlos son: en primer lugar, que el uso de la educación artística como vehículo para el aprendizaje está entre sus objetivos principales; en segundo lugar, la antigüedad de los programas (desde el final de la II Guerra Mundial) y, en tercer lugar, el apoyo e influencia recibido de la Universidad de Harvard y sus investigadores.

Pues bien, esta ciudad situada en el norte de Italia, a unos sesenta kilómetros al oeste de Bolonia, invierte desde hace cuarenta años parte de su presupuesto en desarrollar una red de más de treinta escuelas municipales de Infantil. Durante los últimos años se han realizado múltiples estudios sobre ellas y universidades de

⁴⁰ <http://www.reggiochildren.it/>

diferentes partes del mundo reconocen su influencia pedagógica. Uno de ellos, el estudio del *Project Zero*⁴¹ de la Universidad de Harvard realizado en 1997, trata de estudiar hasta qué punto el grupo enriquece o condiciona al niño. Gardner participa en este proyecto y se interesa en cómo la filosofía de Reggio Emilia no encierra la educación en las escuelas, sino que promueve el bien de la comunidad (Vecchi, 2013: 141). Este autor las describe como “una colección de escuelas para niños pequeños en las que cada niño cuidadosamente es guiado y enseñado intelectual, emocional, social y moralmente”⁴² (Gardner, 1998: 16).

Un reciente trabajo de Vecchi (2013) recoge su experiencia en las escuelas municipales infantiles desde 1970 y la historia de cómo la ciudad y sus ciudadanos se comprometen de manera colectiva a responsabilizarse en la educación de los niños y niñas pequeños. También interesa resaltar que el niño, los maestros y la familia son los protagonistas para desarrollar el proyecto educativo (Cruz, 2012: 234). En este sentido, el primer director de estos centros municipales Loris Malaguzzi afirma: “el valor educativo de la más encantadora de las escuelas disminuye si no contempla la participación y las relaciones con las familias como uno de los principales valores de su filosofía y de su práctica” (Vecchi, 2013: 132).

Entre otras cosas, las escuelas optan por un enfoque basado en la “comprensión de los problemas mediante la experimentación, el ensayo, el error y la prueba” (Vecchi, 2013: 44). Por este motivo, la filosofía de Reggio Emilia otorga gran importancia al proceso y no sólo al resultado; de manera que ofrecen “propuestas para el aprendizaje que no se apresuran a encerrar el mundo en categorías de pensamiento más o menos rígidas, sino que, por el contrario, buscan conexiones, alianzas y solidaridades entre diferentes categorías y lenguajes o materias” (Vecchi, 2013: 45). Además, la belleza no se puede olvidar en este proceso y por eso “los lenguajes poéticos y las formas del arte son una presencia vital en los currícula del aprendizaje” (Vecchi, 2013: 81), y están especialmente presentes en los talleres que se encuentran en el corazón del aprendizaje.

Vecchi resalta otra idea interesante: la importancia de la organización y la forma de trabajar. Conscientes de que en ocasiones se produce un rechazo entre la teoría y

⁴¹ Este Proyecto colabora con diferentes escuelas y centros educativos del mundo como la Ikastola Begoñazpi en Bilbao (Vizcaya). Esta escuela ha puesto en marcha un programa *Pensamiento Artístico* que se encuentra dentro de las investigaciones del *Project Zero*. Tiene como propósito ayudar y animar a los maestros a usar regularmente obras de arte visual y la música en sus sesiones, de manera que fortalezcan el pensamiento y el aprendizaje de los alumnos.

⁴² En el original: “It is a collection of schools for young children in which each child’s intellectual, emotional, social and moral-potentials are carefully cultivated and guided” [La traducción es mía].

la práctica, los docentes en Reggio Emilia –señala– necesitan estar “constantemente abiertos a la evaluación, la reflexión, el diálogo y nuevas orientaciones” (Vecchi, 2013: 47). Así, esta manera de trabajar conlleva cuatro consecuencias:

En primer lugar, adquiere importancia y protagonismo la documentación pedagógica. Esto es, todo lo relativo al archivo y recopilación de información sobre los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela. La historia de la institución, las experiencias educativas, no son sólo historia, sino que se convierten en documentos útiles que facilitan, desde la experiencia, la tarea docente.

En segundo lugar, la necesidad del trabajo en proyectos que consiste en

un trabajo en que los adultos (maestras, talleristas, pedagogas) hacen unas hipótesis iniciales y procuran alcanzar una comprensión más profunda de un área o tema pero en el que los elementos clave para avanzar provienen del trabajo con los niños y de un análisis cuidadoso de los adultos acerca de lo que ocurre a lo largo del día (Vecchi, 2013: 189).

En tercer lugar, adquiere importancia el ambiente físico de la escuela, no sólo los edificios, sino el mobiliario y los accesorios pues están convencidos de que

habitar un lugar que es agradable y está bien cuidado se percibe como una condición de bienestar físico y psicológico y, en consecuencia, como un derecho de las personas en general y aún más de los niños y las niñas (Vecchi, 2013: 144).

Por último, considera necesario para obtener buenos resultados y un trabajo bien hecho disponer de tiempo porque

el buen trabajo lleva y necesita tiempo: tiempo de preparación, tiempo para escuchar, tiempo para documentar, tiempo para dialogar, tiempo de reflexión y tiempo de ocio. [...] Si la educación es cosa de técnicos que transmiten información y destrezas y tiene que ver con presentar unos resultados predeterminados con arreglo a unas normas predefinidas, exigirá poco tiempo para que los niños o los educadores piensen o trabajen. Pero, si se trata de un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de unas relaciones y procesos complejos y creativos, la educación requiere un tiempo proporcional (Vecchi, 2013: 49).

En resumen, la experiencia de Reggio Emilia termina de manera satisfactoria, pero el éxito parece que se debe, no tanto a las teorías pedagógicas desarrolladas, ni

a los espacios físicos, sino más bien al constante ejercicio de experimentación, creatividad, evaluación y apertura de mente del equipo educativo a lo largo de los años. Además resulta de especial valor la motivación de los educadores para realizar su trabajo y obtener un resultado satisfactorio.

2.2.3. La educación artística en la Educación Primaria

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero de 2014 establece el currículo básico de la Educación Primaria, y recoge como principio general (artículo 6) que “la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas, [...] el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”. El objetivo de la educación artística en esta etapa aparece en el artículo 7 y señala que

contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:
[...] utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

Pero las referencias principales a la educación artística se encuentran en los anexos del Real Decreto. En primer lugar, el Anexo I de asignaturas troncales recoge la necesidad de las ciencias sociales para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, y que el alumno aprenda la responsabilidad que supone su conservación y mejora. Pero la referencia directa a la educación artística se encuentra en el Anexo II:

a) Educación Artística. Las manifestaciones artísticas son aportaciones inherentes al desarrollo de la humanidad: no cabe un estudio completo de la historia de la humanidad en el que no se contemple la presencia del arte en todas sus posibilidades. Por otra parte, el proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. Desde esta perspectiva, entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. Además, el conocimiento plástico y musical permitirá

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

el disfrute del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo. Los alumnos y alumnas son personas del siglo XXI y no pueden estar alejados del conocimiento de las tecnologías propias de este siglo; así pues, también va a aprender a utilizar, de forma responsable, las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen para el desarrollo de las capacidades artísticas en el alumnado. El área de Educación Artística se ha dividido en dos partes: la Educación Plástica y la Educación Musical, atendiendo al estudio de los dos lenguajes mencionados anteriormente. A su vez, cada una de estas partes se subdivide en tres bloques, que aun estando relacionados entre sí mantienen ciertas diferencias con el resto. No obstante, en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques. El primero de los bloques de la Educación Plástica, Educación Audiovisual, está referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen. El segundo bloque denominado Educación Artística hace referencia al conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área. El último bloque incluye el desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría (Real Decreto 126/2014, Anexo II: 19.401).

Ahora bien, tras la lectura del texto se observa que la educación artística alcanza importancia y se convierte en una materia imprescindible en la formación y desarrollo del ser humano desde edades tempranas. Además “la dimensión cognitiva adquiere un valor protagonista en los procesos de percepción, mediante los cuales organizamos y damos coherencia a los datos que nos llegan a través de los sentidos, con ayuda de la memoria, las emociones o el pensamiento” (Fontal, Marín y García, 2015: 55). Junto a estas apreciaciones, este documento muestra una división en tres bloques que segmentan la educación artística en educación audiovisual, educación artística y el apartado sobre el dibujo geométrico. El Real Decreto no concreta la manera de impartir los tres bloques, pero si especifica que el docente puede plantearlos de manera conjunta a lo largo de toda la EP, ya que se entiende que dividir en bloques puede romper la unidad del currículo.

Al mismo tiempo, este planteamiento sale al paso de la posibilidad de reducir la educación artística al aspecto plástico y convertirla en lo que tradicionalmente se llama manualidades. En efecto, como la asignatura tiene un diseño creativo y artís-

tico tratarla sin parcelar en bloques facilita que los tres grandes apartados interactúen entre sí. De esta forma el alumno puede con más facilidad descubrir las claves del arte, comprender su lenguaje, desarrollar un pensamiento artístico-crítico, aprender a expresar sus sentimientos mediante la expresión plástica y corporal y descubrir en la práctica, estudio y contemplación de las artes una manera de mejorar en su desarrollo como persona de forma creativa, atractiva y divertida.

En otro orden de cosas, el desarrollo de la capacidad creativa aparece como un aspecto destacado que favorece la educación artística. Sin duda, la actividad artística debe ser creativa en Primaria. Por este motivo, Lancaster (1991), formador y profesor de docentes de educación artística, apunta como objetivos de la educación artística en esta etapa los siguientes:

1. desarrollar el conocimiento de materiales por parte de los niños, permitiéndoles que experimenten libremente y estimulándoles su empleo juicioso en la expresión artística;
2. asegurarse de que los niños aprendan una gama de pertinentes destrezas prácticas de manera que logren una pericia en el empleo correcto tanto de los materiales como del equipo;
3. proporcionar a los niños oportunidades para expresarse en términos emocionales a través de sus experiencias artísticas;
4. darles en sus experiencias artísticas posibilidades de estudiar y anotar (por medio de un detenido trabajo analítico) tanto los fenómenos de origen humano como los naturales;
5. comprometer a los niños en la experimentación y el aprendizaje de una gramática visual artística, [...]
6. comprometer a los alumnos en trabajos que abarquen otras áreas del *currículo* en los que la expresión artística sea un componente activo;
7. dispensar oportunidades para estudios de naturaleza artística, histórica y cultural de manera que los niños desarrollen unas destrezas de apreciación asociadas con el examen de obras de arte y los logros de artistas, artesanos, arquitectos y diseñadores (Lancaster, 1991: 27).

En realidad, la creatividad está latente de una o de otra manera en estos objetivos y tiene interés porque “cualquier procedimiento que se use en clase debe estar encaminado a estimular y no a detener la actividad creadora” (Lowenfeld y Lambert, 1980: 90). Por eso, resulta razonable que la enseñanza de las artes en la Educación Primaria no se fragmente porque si no el objetivo no se puede lograr, pues

la expresión artística como proceso dinámico está en constante transformación.

Pero a pesar de lo dicho hasta ahora, el profesor se postula como una de las claves para la formación artística en este momento. Entre otras razones, porque el buen docente procura la atmósfera adecuada para la creación artística; favorece una actitud cordial que facilita la productividad, la creatividad y, se identifica con los alumnos y su posible miedo frente a la actividad creadora. En palabras de Lowenfeld y Lambert

lo que realmente hace falta es una persona –artista o maestro– que sea cordial, amistoso, democrático; alguien que desee ayudar a los niños a desarrollar sus propios conceptos; que se interese en lo que los niños pinten y que no tenga ideas preconcebidas sobre el aspecto que debe tener cada dibujo o pintura (Lowenfeld y Lambert, 1980: 98).

En efecto, sin la figura del profesor difícilmente la educación artística se hace realidad, aunque su trabajo no está exento de dificultades sobre todo para ordenar su trabajo. Por este motivo, Lancaster (1991: 87) propone nombrar a un docente encargado de las materias y actividades relacionadas con el arte para coordinar la materia en todo el centro educativo. Esta propuesta interesa en un colegio, ya que la figura de este profesor no sólo dirige al profesorado de educación artística, sino que como dice Lancaster lleva a cabo la planificación general artística del centro, coordina los esfuerzos educativos, supone una ayuda para el personal docente, organiza cursos o sesiones para la formación del profesorado, colabora de forma práctica en el aula, obtiene, ordena y controla los recursos artísticos y por último, se responsabiliza de la exhibición de los trabajos y coordinación de actividades extraescolares artísticas del centro.

Como se ve, la Educación Primaria adquiere importancia en la educación artística puesto que los alumnos se encuentran en una edad con especiales cualidades para la creatividad. El escultor Jorge Oteiza decía en una entrevista con cierta ironía que “un niño es un prodigio de posibilidades, el 20% tienen de los seis a los nueve años el coeficiente intelectual del genio, y por falta de educación adecuada ya para los doce son tan normales, tan tontos como nosotros” (García Marcos, 2004: 56). Esta consideración, que puede parecer exagerada y probablemente lo sea, tiene un punto de realidad ya que esta etapa educativa, de gran transcendencia, pone las bases de la formación estética, artística y creativa del futuro. Si el alumnado consigue unos principios sólidos, entonces el desarrollo de la capacidad creativa

y la educación artística en la Educación Secundaria y Bachillerato resulta una empresa más sencilla.

2.2.4. La educación artística en la Educación Secundaria y el Bachillerato

En la ESO, aunque el arte no se refleja suficientemente en las programaciones, hay evidencias para afirmar que desempeña un papel importante, ya que brinda al alumnado un medio para liberar emociones, desarrollar el pensamiento creativo y cultivar la conciencia artística.

Las asignaturas directamente relacionadas con la educación artística aparecen en las programaciones oficiales de Secundaria y Bachillerato. En Secundaria incluyen la educación plástica obligatoria hasta el tercer curso de Secundaria. En Bachillerato, el currículo actual se centra en las materias específicas del itinerario elegido. Si los alumnos escogen el Bachillerato de bellas artes o de artes escénicas y musicales entonces cursan asignaturas artísticas específicas. Además, si eligen el Bachillerato de humanidades en el segundo año cursan la asignatura de historia del arte.

Salvo esos casos particulares, en el resto de itinerarios que se ofrecen para cursar Bachillerato en España, ninguna asignatura trabaja de manera directa la actividad artística. En gran parte se debe a la tecnificación y especificación de los itinerarios, pero parece aceptable una propuesta que contenga como asignatura troncal (en uno de los dos cursos) una asignatura relacionada con el arte como por ejemplo la historia del arte. No solo porque conviene que completen su formación cultural con esta disciplina, sino también porque “a través de la historia del arte se logra que los educandos satisfagan su interés natural por la artes, que puedan captarlas y conocerlas mejor, desarrollando su afán por todos los aspectos de la creación artística” (Luján, 1963: 80).

Como caben dudas de si la situación actual va a cambiar a corto plazo, se puede señalar otro enfoque para abordar la educación artística en Bachillerato. La formación artística puede atenderse como actividad extraescolar, o de manera transversal en diferentes asignaturas, y da lugar en el primer caso a un aprendizaje en las aulas y fuera de ellas. De esta manera los centros educativos ofrecen a sus alumnos la posibilidad de participar en talleres de arte, encuentros con profesionales, visitas extraescolares a museos de arte, participar en talleres externos al centro educativo, etc. Sin duda el éxito de estas actividades depende de lo que han aprendido en los años previos, puesto que si adquieren una formación artística adecuada antes de

bachillerato, entonces se favorece la demanda por parte de los jóvenes de actividades creativas y artísticas. En este aspecto, las actividades para jóvenes en los museos cubren un espacio vacío que no cubre la educación formal, y si el colegio y el museo llegan a un acuerdo se pueden suplir las carencias que tiene el currículo.

Por otra parte, el alumnado joven, se encuentra en un período de cambio, de maduración personal, ya que durante la adolescencia deja de ser un niño y se prepara para la vida adulta. Pero, en ese cambio que se produce en el mundo del adolescente las ideas son confusas y contradictorias, y a veces se encuentra con problemas, incomprensiones, dudas, melancolía, etc., fruto de experiencias personales positivas o negativas. El adolescente necesita reafirmar su personalidad y mostrar al mundo exterior su mundo interior mediante signos, que llaman la atención de los adultos que le rodean. Por ese motivo, en ocasiones siente rechazo por la sociedad –personificada en el mundo adulto– que no escucha sus problemas e incluso crítica sus formas de expresión.

Pues bien, la intimidad del adolescente puede canalizarse mediante la expresión artística de forma atractiva tanto en la escuela como en asociaciones no formales porque “se demuestra que cuando se les propone algo de este ámbito, su respuesta y emoción son tal, que hay una doble positividad, el trabajo bien hecho y la satisfacción de realizar su obra” (Ortega, Payo y Saiz, 2013: 57). Estos autores citados proponen modelos de intervenciones didácticas, para estudiantes de últimos cursos de la ESO y Bachillerato, que facilitan la comprensión del concepto de abstracción. Aunque son propuestas diseñadas para una escuela de arte, el modelo puede aplicarse en un Bachillerato de artes, o como actividad extraescolar de un colegio que llegue a un acuerdo con un museo o centro de arte contemporáneo. El alumno en este programa de la escuela de arte, por un lado aprende a través del encuentro con la obra de arte y del conocimiento y sensibilidad del arte; y por otro lado, adquiere unas destrezas y habilidades, a la vez que fomenta un uso de valores y estética específicos (Ortega, Payo y Saiz, 2013: 57). Así, la educación artística despierta su sensibilidad y le ayuda a “apreciar la obra y darle criterios para enjuiciarla, de forma que el aprendizaje del arte no sea tanto estudiar la historia del arte como sentirlo” (Montes, 1992: 14).

Por último, conviene tener en cuenta que los últimos años de la ESO y los dos años previos al ingreso en la universidad significan un período de tiempo importante, en que los alumnos asientan en su vida los objetivos básicos de la educación artística y se convierten en individuos artísticamente cultos que comprenden y

aprecian el arte, captan de distintas formas tanto la realidad como la educación y la cultura visual (Martí, 1991: 21). Por lo tanto, este momento de su vida supone para los jóvenes el último contacto formal con el arte ya que en la educación superior, la educación artística no es obligatoria ni, en general, transversal.

2.2.5. La Educación Artística en la Educación Superior

Como hemos visto hasta ahora, la educación artística está presente de una o de otra manera en todas las etapas educativas. Por eso, cuando comienzan la educación superior no se encuentran con esta materia en los programas de los grados que van a estudiar (a excepción claro está de los grados relacionados con la Educación Artística, como Bellas Artes, Historia del Arte, Filosofía [estética] o Arquitectura). Pero se debe tener en cuenta que probablemente tengan acceso a alguna materia como asignatura de libre elección, que trate el arte de forma directa o transversal. Estas últimas asignaturas merecen especial interés porque ofrecen “a los alumnos la posibilidad efectiva de enriquecer la proyección profesional desde nuevas disciplinas” (Birlanga, 2015: 60).

Fuera de estos casos cabe preguntarse: ¿es posible atender a la Educación Artística en la Educación Superior? La pregunta tiene su sentido porque resulta una iniciativa interesante, ya que, la formación en valores estéticos y artísticos favorece el desarrollo de las destrezas y las competencias necesarias para educar ciudadanos capacitados para la mejora de la sociedad, mediante el ejercicio de su labor profesional. El mismo asunto lo plantea Fandiño (2004) al cuestionarse porque las universidades de los países menos desarrollados se apartan de los programas artísticos que implican el desarrollo de la sensibilidad y un personal compromiso social y cultural.

En efecto, los universitarios gracias a las asignaturas de libre elección adquieren competencias que se reclaman cada vez más en la vida profesional y social. Esto se debe a que el proceso de reestructuración del Espacio Europeo de Educación Superior impulsado con la Declaración de Bolonia, (*European Ministers of Education*, 1999) y los posteriores comunicados a esta declaración, redefine algunos objetivos de los estudios superiores. Entre otras cosas conduce a repensar la universidad, apoyándose en un sistema basado en el logro de competencias profesionales y unas competencias clave en el aprendizaje durante toda la vida. Pues bien, estas competencias son comúnmente admitidas y se acepta que el alumnado durante su etapa universitaria no sólo adquiere conocimientos en la materia que estudia sino que

también se prepara para ser ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de pensar (Laker, Naval y Mrnjaus, 2014: 398). Para lograrlo la educación en competencias aporta una visión más completa, más integral, ya que, pretende

proporcionar a los estudiantes una formación universitaria integrada en una serie de: competencias genéricas básicas –desarrollo cognitivo en relación con las distintas materias y especialidades–; competencias transversales –destrezas a desarrollar–, relacionadas con la formación integral y; competencias específicas – desarrollo de aptitudes y actitudes, conocimientos y procedimientos– que posibiliten una orientación profesional y su posterior desarrollo en la vida laboral (Naval, Sobrino y Pérez, 2006: 268).

En este sentido, existen muchas maneras de trabajar las competencias. Por ejemplo, Laker, Naval y Mrnjaus (2014) proponen promover dos tipos de destrezas o habilidades:

Las habilidades intelectuales. Facilitan al estudiante la conquista del pensamiento crítico, ayudándoles a ser ciudadanos reflexivos, capaces de manera abierta y constructiva de criticar las realidades en las que se hayan reflejadas. Sobresalen, entre otras habilidades, el liderazgo personal, la integridad y la capacidad para la toma de decisiones.

Habilidades participativas. Ayudan a los estudiantes a incrementar su compromiso cívico y ejercer la ciudadanía activa con responsabilidad. Destacan entre estas las habilidades de comunicación, habilidades de negociación, y la capacidad para resolver problemas y resolver conflictos, la iniciativa y el trabajo en equipo⁴³ (Laker, Naval y Mrnjaus, 2014: 401).

Pues bien, la educación artística en la educación superior colabora al desarrollo tanto de habilidades intelectuales como participativas. Sin duda, el encuentro directo con el arte, el diálogo con la cultura contemporánea o el conocimiento de conte-

⁴³ En el original: "Intellectual skills. They facilitate student's conquest of critical thinking, by helping them be reflexive citizens who are capable of openly and constructively criticising the realities on which they have reflected. Outstanding amongst these skills are, among others, personal leadership, integrity and the capacity for decision-making.

Participative skills. They help the students to increase their civic commitment and to exercise active citizenship responsibly. Particularly outstanding amongst these abilities are communication skills, negotiation skills, and a capacity to solve problems and resolve conflicts, initiative, and teamwork." [La traducción es mía].

nidos y formas de expresión propias del arte favorecen la reflexión acerca de la sociedad contemporánea y la búsqueda de soluciones a sus problemas e inquietudes. Al mismo tiempo, la visión crítica y abierta acerca de la obra de arte produce en el alumno la aparición de una percepción crítica de la situación que rodea a la obra de arte y, en consecuencia, a su propio entorno personal y social.

Por ejemplo en España, el arte como criterio de excelencia en la educación superior se ha impulsado mediante el Programa CEI (Campus de Excelencia Internacional) (Costa, Urpí y Naval, 2012: 165). Pero quizás, el estudio realizado por Tishman (2007) en el *Project Zero* de la Universidad de Harvard y elaborado en colaboración con el *Harvard Art Museum* sea el ejemplo más significativo sobre la educación artística en el ámbito universitario. Dicho estudio muestra cómo los visitantes-estudiantes de la universidad aprenden en el contexto del *Study Center Learning* del museo. En concreto, las conclusiones que plantean encaminadas a mejorar las cualidades de estos *Study Center* (SC) son:

- 1) Es necesario proveer de un lenguaje común (hablar el mismo idioma, diríamos en expresión coloquial) para hablar de los SC, entre el personal del museo, expertos universitarios y público general.
- 2) Propone sugerir maneras de mejorar y realzar las experiencias de los SC y extender su investigación.
- 3) Deben ayudar a la Universidad de Harvard a desarrollar su misión educativa y entender mejor el poder de los SC para conformar sus actividades de aprendizaje.

En efecto, los centros de estudios artísticos y los museos universitarios tienen una misión educativa. Por eso, suponen una excepcional manera de involucrar a la comunidad universitaria en el mundo del arte y sirven como espacios para iniciar y apoyar el aprendizaje experimental e interdisciplinario. De hecho, la formación artística y humanística de los miembros de la Universidad forma parte de su misión. En este sentido, Jaime García del Barrio –director del Museo Universidad de Navarra– afirma en una entrevista: “la formación humanística es fundamental para ser realmente universitario y para tener una visión global, crítica y constructiva del mundo” (Martínez Alcalde, 2015).

De manera análoga a la Universidad de Harvard, existen otros museos universitarios con un centro de estudios de arte adjunto que supone un canal de investigación artística desde la universidad y desde el museo. De tal manera que el museo universitario se convierte en “una forma de investigación que responde a esta idea

de aproximación educativa proporcionada al ciudadano, al estudiante, al maestro, actuando como intermediario entre el público y el arte” (Urpí, Costa y Font, 2011: 202). Sin embargo, un museo en una universidad tiene un doble papel; por un lado, se aprovecha como escaparate público de la universidad para los ciudadanos y, por otro lado, se emplea como medio educativo accesible a toda la comunidad educativa (Mack, 2001: 34).

Aunque los museos universitarios principalmente se localizan en el mundo universitario anglosajón, también funcionan otros en ciudades europeas de larga tradición universitaria. Por ejemplo, Marco (1998) recoge en su tesis doctoral el *Museo de la Universidad Católica de Lovaina La Nueva*. Este museo posee una importante colección de piezas artísticas y “está concebido fundamentalmente para los estudiantes, sobre todo de historia del arte y arqueología, para los cuáles es un laboratorio donde pueden tener un contacto directo con las obras, pero también está abierto al público general” (Marco, 1998: 530).

Igualmente ocurre con el primer museo universitario de la historia al que hicimos referencia en el capítulo anterior: el *Ashmolean Museum* de Oxford. Este museo tiene su origen en dos colecciones. La primera formada por un conjunto de curiosidades donadas por Elias Ashmole y, la segunda, compuesta por un fondo de antigüedades clásicas donado por Henry Howard en 1677 (Marco, 1998: 524). Pues bien, junto a la sala de las antigüedades, el visitante encuentra copias de grandes esculturas de la época clásica que los alumnos utilizan como medio de formación y estudio.

Sin embargo, Estados Unidos es un caso especial, ya que, prácticamente todas las grandes universidades cuentan con un museo. Algunos de los ejemplos más destacables son: *The Fogg Museum* en Harvard⁴⁴, *Yale University Art Gallery*⁴⁵ y *Berkeley Art Museum*⁴⁶. Pero también en otros países encontramos ejemplos importantes como, en América del Sur, el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la Universidad Nacional Autónoma de México⁴⁷ y, en Australia, la *University Art Gallery* de la Universidad de Sidney⁴⁸, que Marco (2002: 537) califica como ejemplar.

En España, en cambio, los museos de arte en las universidades apenas existen.

⁴⁴ <http://www.harvardartmuseums.org/art/fogg-museum>

⁴⁵ <http://artgallery.yale.edu/>

⁴⁶ <http://www.bampfa.berkeley.edu/>

⁴⁷ <http://www.muac.unam.mx/>

⁴⁸ <http://sydney.edu.au/museums/collections/art-gallery.shtml>

Hay que mencionar el reciente Museo de la Universidad de Navarra y el Museo de la Universidad de Alicante (MUA), inaugurado en 1999. Sobre el Museo Universidad de Navarra se trata con mayor profundidad en el último capítulo. Esta investigación estudia la misión educativa de los museos relacionados con el arte contemporáneo en Navarra. Por tanto, el capítulo final profundiza en como aplican estos museos los aspectos educativos descritos en estos primeros capítulos.

Dicho lo anterior, la sede del MUA, situado en el campus de la Universidad en San Vicente del Raspeig, se encuentra en un edificio proyectado por el arquitecto Alfredo Payá. Su colección permanente contiene obras de Picasso, Miró, Chillida, etc. Además, el museo “centrado en las últimas tendencias y en los nuevos lenguajes artísticos y de experimentación” (Azuar, 2007: 96), realiza exposiciones temporales, actividades educativas para alumnos, actividades de investigación en el arte contemporáneo y proyectos en los que implica a la ciudad. Con una media de 20.000 visitantes anuales, calculan que 8.000 participan en alguna actividad⁴⁹.

Este museo presenta interés desde el punto de vista educativo porque, desde 2008, los estudiantes de Magisterio participan en una investigación sobre las visitas al museo de alumnos de Educación Infantil a partir de su propia experiencia personal y docente. Los resultados se publicaron y justifican, en primer lugar, la necesidad de introducir las visitas a los museos en los programas de las asignaturas relacionadas con las artes visuales de Magisterio y, en concreto, señalan que deberían centrarse en:

fomentar la experimentación de experiencias estéticas de forma individual y colectiva; favorecer el reconocimiento de la experiencia estética en lo cotidiano y en lo artístico; acercar al alumnado al arte contemporáneo tanto nacional como internacional (Alonso-Sanz, 2011: 58).

También sugieren, primero, que los programas introduzcan estrategias para que los docentes elaboren materiales didácticos de exposiciones; segundo, que conozcan las diferencias entre las metodologías escolares y las museísticas; tercero, que se inicien en la comunicación con los educadores de museos; y, por último, que entren en contacto con escolares que visitan los museos (Alonso-Sanz, 2011: 58).

No obstante, en España, los museos universitarios nacen de pequeñas colecciones donadas a la universidad que se han musealizado en el espacio universitario y

⁴⁹ Según la información recogida en su *web*: <http://www.mua.ua.es/index.php?lang=1>

tal vez por este motivo apenas se conocen. La diferencia con los museos anglosajones es evidente.

En España hay un absoluto desconocimiento de lo que son y suponen los museos de las universidades. Ni siquiera los profesionales de los mismos conocen a sus colegas, ni otros centros de similares características y por lo tanto la relación entre ellos es inexistente. En los países anglosajones se tiene una mayor tradición de estos centros y es extraño encontrar un campus universitario que carezca de museo (Marco, 2002: 61).

De igual modo, la mayoría de los museos universitarios españoles no tiene “personal especializado en conservación, restauración y en muchos menos casos personal relacionado con la educación” (Alfageme y Marín, 2006: 278). Tan sólo cuatro museos declaran contar con educadores y no están cualificados. Por eso, interesa una mayor apertura a la sociedad de los museos universitarios puesto que

deberían también abrir sus puertas a otro tipo de alumnos que podrían utilizar estos centros para su aprendizaje práctico de cara a una mayor salida en su futuro laboral, como se hace en los museos universitarios americanos. Nos referimos concretamente, a alumnos de historia del arte que disponen de una especialidad de museología, pero también a los alumnos de documentación o de las titulaciones cercanas a educación y más concretamente a pedagogía, entre cuyos campos de trabajo están la realización o diseño de acciones formativas y la creación de materiales educativos que potencien la educación formal, no formal e informal, entre las que se encuentra el uso de los museos (Alfageme y Marín, 2006: 279).

En efecto, si un museo universitario de arte busca puntos de encuentro con las instituciones universitarias, entonces las facultades y departamentos de historia del arte y educación pueden colaborar de forma especial, para convertir el museo en motor de la investigación, y así, fomentar la enseñanza y el aprendizaje a través de las obras de arte de su colección.

Sin embargo, las afirmaciones de Marco y Alfageme y Marín, como han pasado más de diez años, requieren algunas precisiones. Por un lado, la situación ha cambiado en los últimos años con la creación de los Museos Universitarios de la Universidad de Alicante y de Navarra que conservan sus colecciones en edificios contruidos *ex profeso* para la contemplación de las obras expuestas. A la vez, algunas colecciones y museos de universidades se han revitalizado. Por ejemplo, la Univer-

sidad Complutense de Madrid que posee quince museos y dieciséis colecciones comenzó una serie de proyectos destinados a mejorarlos. Por otro lado, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior apuesta en sus líneas de actuación por el patrimonio y esto significa que integran las colecciones y museos en los programas académicos (García, 2012: 104). Y no sólo eso, los museos universitarios de reciente creación facilitan la investigación docente. En el MUA, por ejemplo, se ha llevado a cabo una experiencia didáctica realizada con alumnos de segundo de magisterio. El proyecto pretendía que los estudiantes elaborasen el material didáctico necesario para realizar una visita escolar al museo.

Pero aunque la situación ha cambiado la mejor solución para estudiar el museo universitario sigue siendo acudir a los museos de universidades americanas. Resulta de especial interés el artículo que publica Drucker (1998) sobre la misión y objetivos del museo universitario en los Estados Unidos. Las preguntas que entonces plantea refiriéndose a un museo americano sirven para reflexionar sobre la situación actual de los museos universitarios españoles.

En dicho artículo cuenta el caso del nuevo director de un museo universitario americano de arte que intentó abrir el museo a la ciudad. Esta decisión provocó un cierto revuelo en la comunidad universitaria. Tanta fue la conmoción que dimitió. Ante semejante situación, la junta académica nombró un comité de investigación que no logró ponerse de acuerdo sobre la finalidad y misión del museo universitario. Entonces, el decano de la facultad –cansado de esperar– escribió una lista de preguntas para que los miembros del comité reflexionaran y debatieran sobre ello, antes de la siguiente reunión con la junta académica. Esas preguntas fueron:

1. ¿Cuáles son los posibles objetivos del museo de la universidad?
 - a) Servir de laboratorio para los estudiantes de la licenciatura y doctorado en historia del arte.
 - b) Hacer las veces de un medio principal de enriquecimiento para los alumnos que no estudien la especialidad de historia del arte, pero que desean obtener tanto una “educación liberal” como un respiro ante el empacho de libros que sufren en la mayoría de los cursos.
 - c) Servir a la comunidad de la ciudad –y particularmente a sus colegios– más allá de los límites del campus.
2. ¿Quiénes son o deberían ser sus clientes?
 - a) ¿Los alumnos que estén siguiendo un curso de capacitación para ser profesores de historia del arte?
 - b) ¿El conjunto de alumnos o, más bien, todas las personas pertenecientes a

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

las facultades?

c) ¿La comunidad de la zona y, especialmente, los profesores y adolescentes de los colegios públicos?

d) ¿Otros?

3. ¿Cuáles de estos objetivos son compatibles y pueden ser atendidos simultáneamente? ¿Cuáles se excluyen mutuamente o, como mínimo, pueden interponerse en el camino de los demás?

4. ¿Qué consecuencias para la estructura del museo, la cualificación del director y su relación con la universidad se derivan de los objetivos anteriormente mencionados?

5. ¿Tenemos que obtener más información sobre las necesidades y los deseos de nuestros posibles clientes para elaborar una decisión apropiada sobre nuestra política? ¿Cómo tenemos que actuar en este sentido?

(Drucker, 1998: 181).

Probablemente al leer estas preguntas queda claro que sus respuestas significan una serie de puntos clave para la pervivencia de un museo universitario. En primer lugar, plantean con acierto cómo el museo universitario debe ser primero un foco de sabiduría para los propios alumnos. El museo tiene una misión didáctica directa para los que utilizan la institución como laboratorio, como lugar de aprendizaje práctico, donde realizar prácticas profesionales. Por ejemplo, un museo de arte sirve como laboratorio para alumnos de historia del arte. Sin embargo, no solo estos alumnos emplean el museo como espacio para la formación e investigación, ya que, independientemente de los contenidos del museo, estudiantes de otras áreas de conocimiento pueden formarse y realizar una investigación práctica porque el museo tiene una función multidisciplinar. Además, en el museo se realiza un aprendizaje no formal e incluso informal, que provoca el desarrollo de otras capacidades y el aprendizaje de otros contenidos diferentes a los que cursan de forma habitual en sus estudios de grado.

En segundo lugar, propone que, en un museo universitario el público no sólo es la comunidad universitaria, sino que también debe convertirse, por una parte, en un foco de formación para toda la ciudadanía y, por otra, en punto de encuentro con la enseñanza formal. Esto significaba una novedad en Estados Unidos y parece que ahora en España, puesto que los museos universitarios, como el ya citado de Alicante o el Museo Geominero de la Universidad Politécnica de Madrid, son centros educativos abiertos a todos los públicos.

3. La educación en el museo

3.1. Introducción e historia

La presencia en los museos de áreas dedicadas específicamente a la educación comienza en Europa como una necesidad por la presencia masiva de estudiantes escolares a finales de los 60 y en la década de los 70 (López, 2011: 17; Pastor, 2004: 32), pero en los Estados Unidos comenzó antes, en torno a 1930. Este período supone un momento de expansión de los programas educativos (Pastor, 2004: 30). Los museos y la educación se convierten en tema de estudio y reflexión tanto en el propio museo como en la universidad. En este sentido, Hooper-Greenhill (1998: 27) recoge cómo en Estados Unidos un grupo de responsables del área educativa de los museos, animados por el informe de la *American Association, Museums for a New Century (Comision on Museums for a New Century, 1984)*, forman un equipo de trabajo para estudiar la evolución de la función educativa del museo en museos y galerías de arte de los Estados Unidos de América. Este equipo plantea los siguientes objetivos iniciales:

- Determinar los factores fundamentales de la educación en los museos.
- Establecer las medidas para fortalecer y ampliar la función educativa de los museos en el mundo de hoy.
- Delimitar el papel permanente de museos, asociaciones profesionales y otras organizaciones con el fin de garantizar que se lleven a cabo las medidas establecidas.

En su estudio consideran la actividad educativa como misión fundamental del museo. Tal vez por esa razón, en el informe final que lleva por título *Excellence and Equity: Education and the Public Dimension of Museums (American Association of Museums, 1992)*, se afirma que la función fundamental de los museos es la educativa. Pues bien, aunque la *American Association* acepta el informe sólo fue aprobado al modificarlo para que la educación apareciera como una de las responsabilidades fundamentales de los museos y no como la fundamental.

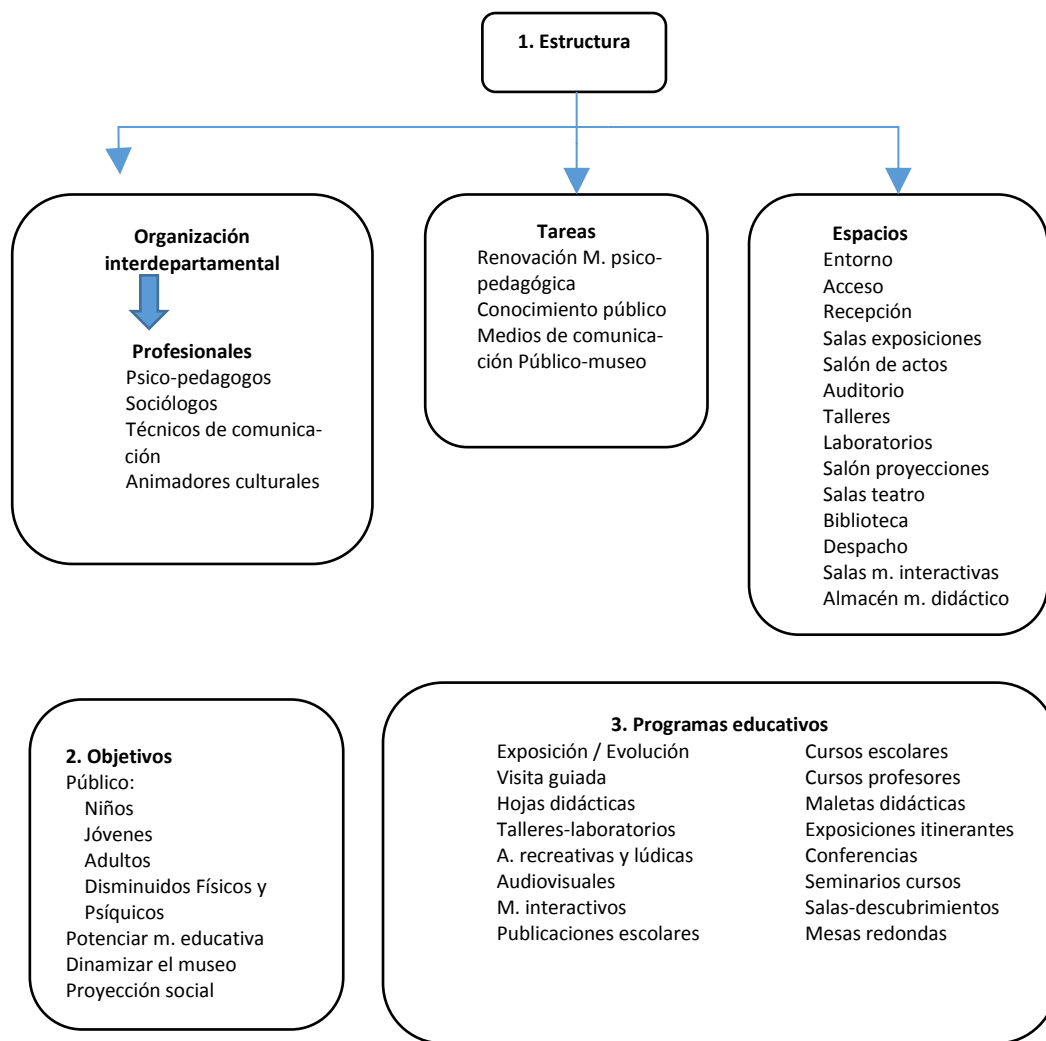
De igual modo, como en todo planteamiento educativo, la educación en el museo consiste en acercar al sujeto (el público) al objeto y por este motivo las propuestas didácticas insisten en la necesidad de la educación de todos los visitantes, aunque en un principio dedican gran parte de su tiempo a los grupos escolares. Por tanto, el museo debe ser una institución abierta a todos los usuarios, al público en sentido amplio; capaz de recibir todo tipo de visitas (Serrat, 2005: 105). De modo

que para conseguirlo necesita diseñar sus objetivos pedagógicos y establecer la relación museo-visitante mediante diferentes estrategias según el tipo de público que se trate (Gómez-Pellón, 2008: 241). Así, el museo puede crear un ambiente cultural a su alrededor para que el visitante aprecie el patrimonio.

Por otro lado, la educación debe formar parte de la estructura organizativa interna del museo. Pero existen diferentes opiniones, para unos la educación depende del área de difusión (Hernández, 1994: 112) y para otros del área de subdirección de actividades (Zubiaur, 2004: 190).

Pero la educación tiene entidad suficiente para no depender de otro departamento porque su labor no sólo es fundamental, como ya se ha dicho en repetidas ocasiones, sino que cuenta con numerosos objetivos. Sirve como ejemplo de la estructura educativa el modelo que recoge Hernández (1994: 267) que se muestra a continuación. Propone una sugerente estructura para el área, departamento o gabinete dedicado a la educación de un museo:

Gráfico 3: Estructura del área educativa de un museo



Fuente: Hernández (1994: 267).

Antes de continuar hace falta una aclaración. Estas ideas expuestas sobre la educación en un museo pueden aplicarse en centros de arte contemporáneo, puesto que hoy en muchos casos existen pocas diferencias entre una institución y otra. En efecto, la producción y difusión del arte contemporáneo se encuentra en el origen de los centros de arte contemporáneo y tienen su inspiración en las *Kunsthalle* ale-

manas (casas de arte) que se distinguen de los museos en que no cuentan con colecciones permanentes. Sin embargo, hoy, al menos en España, muchos centros de arte contemporáneo cuentan con colección propia. Una vez hecha esta salvedad, se continúa con la evolución de la tarea educativa en el museo.

En primer lugar, la difusión de las visitas escolares comienza gracias a una nueva visión de la pedagogía que aprovecha la visita extraescolar para obtener beneficios educativos de los contenidos del museo. Esta nueva corriente pedagógica –la Nueva Educación– propone un método activo por parte del alumno y pone el énfasis en el aprendizaje a través de la experiencia, del contacto personal con los objetos siendo “más importante cómo se aprende que lo que se aprende” (Otero, 2004: 319). Esto supone que el profesor tiene “dos funciones fundamentales, orientar y motivar” (del Pozo, 2004: 208) para que el alumno desarrolle su propia autonomía y su capacidad de aprender. Por consiguiente, entre las innovaciones que promueve se encuentran la introducción en los centros educativos de materias extra-curriculares, expresivas y artísticas.

Es preciso señalar a María Montessori (1870-1952) como una de las primeras en poner en práctica las tesis de la Nueva Educación (también llamada Nueva Escuela). Entre otras cosas desarrolla un método basado en la experiencia para alcanzar un aprendizaje de forma activa, y plantea el axioma de que los objetos enseñan (Santacana y Llonch, 2012: 23), que tiene gran importancia para la didáctica en un museo.

Sin embargo, la aplicación de estas corrientes en el museo no comienza hasta la segunda mitad del siglo XX, salvo los museos británicos que suponen una excepción puesto que la figura del educador y la relación con las escuelas existe desde un período anterior. Así ocurre, por ejemplo, en el Museo de Liverpool que en 1872 incorpora en su organización interna un servicio educativo; otros, como el Museo de Manchester en 1902 establecen un servicio escolar con un maestro que trabaja voluntariamente con los niños que visitan el museo (Pastor, 2004: 33). En definitiva, la educación adquiere tal importancia y desarrollo en Gran Bretaña que al llegar el período de entreguerras quince museos británicos cuentan con un servicio educativo. Como dato anecdótico se puede añadir que el Museo de Leicester contrata en 1931 a Ruth Weston como educadora a tiempo completo y se convierte en la primera profesional de la educación en un museo (Pastor, 2004: 33).

Respecto a los museos españoles apenas existe tradición educativa salvo las excepciones ya citadas de las visitas educativas organizadas por Cossío y la Institu-

ción Libre de Enseñanza. Ahora bien, la situación cambia con la nueva Ley General de Educación de 1970. Esta ley contempla en su artículo 12, apartado 3, que los museos tengan acceso gratuito y establece el sábado como día para actividades docentes fuera del aula. Esta medida provoca tal cantidad de visitas en los museos que su eficacia

demuestra el aluvión de visitas escolares que llenan los museos todos los sábados del presente curso, hasta el extremo de que en el Arqueológico Nacional nos hemos visto en la necesidad de establecer un turno riguroso previa petición y señalamiento por nuestra parte de día y hora (Herrera, 1971: 71).

Más aún, la nueva ley estimula la publicación de libros y artículos que defienden la función pedagógica del museo como apoyo a la enseñanza formal. Además, los autores de estas obras conocen el entorno del museo porque trabajan en ellos desde hace bastantes años. Por ejemplo, María Luisa Herrera tras treinta años de trabajo en varios museos españoles publica el libro, anteriormente citado, *El museo en la educación* (1971). Otro especialista, Gratiano Nieto, promueve en 1967 como director general de bellas artes la creación del Patronato Nacional de Museos. Unos años después, en 1973 publica una obra en la que reclama la creación de los servicios didácticos encargados “de desarrollar y dirigir los programas de visitas regulares que el Museo organice” (Nieto, 1973: 61). Pero no sólo se publica en el ámbito de los museos, también en el campo de la educación se editan obras, como la de García Hoz (1970) o de Titone (1970), que sugieren la necesidad de las visitas de escolares a los museos, como refuerzo educativo de las explicaciones impartidas en el aula.

Ahora bien, los pioneros en la institucionalización de la función didáctica como servicio reconocido son los museos catalanes (Quintana, 1990: 14). En estos primeros equipos educativos trabajan pocas personas. Los primeros profesionales son técnicos del museo preocupados por la educación o profesores de centros de enseñanza formal que, “como trabajo de escuela preparan propuestas pedagógicas para visitar el museo y seleccionarán circuitos de visita para el aprendizaje de temas concretos y adecuados” (Sagües, 2006: 9). Poco a poco, los profesores inician colaboraciones más o menos profesionales con el museo y, a veces, se incorporan a la plantilla educativa. Por ejemplo, la catedrática de instituto Alicia Quintana pone en marcha el área de educación del Museo del Prado cuando se crea un gabinete didáctico en el museo por iniciativa del director Pérez Sánchez en 1983 (de Frutos,

2008: 375).

Pero, en un primer momento, la tarea educativa no recibe un nombre concreto y las primeras propuestas de actividades están muy ligadas al contexto escolar, mediante hojas didácticas, fichas para rellenar o cuestionarios con preguntas, combinadas con actividades de libre expresión (Sánchez de Serdio y López, 2011: 207). En la actualidad en cambio sí encontramos diferentes maneras de llamar a estos servicios: áreas, departamentos, gabinetes o servicio educativo del museo. Pero independientemente del nombre tienen la misma función y los profesionales funcionan como colectivo desde 1980 cuando en Barcelona comienzan las llamadas Jornadas DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural) con el título: *Jornadas de difusión museística*.

La creación de estas áreas o departamentos educativos en España adquiere importancia. Por eso, se recoge a continuación un cuadro con la fecha de aparición y el nombre que reciben estos primeros servicios educativos que forman parte de la estructura del museo.

Tabla 2: Cronología del DEAC

Museos	Creación	Denominación
Museo de Arte de Cataluña (Barcelona)	1973	Dpto. de Educación/Centro de difusión y Proyección Pública
Museo de Arte Moderno (Barcelona)	1974	Dpto. Pedagógico Experimental
Museo Arqueológico (Madrid)	1979	Departamento Didáctico / Pedagógico / de Educación y Difusión / de Difusión
Museo Nacional de Etnología	1979	DEAC
Museo de Badalona (Barcelona)	1979	Departamento Pedagógico/de Difusión
Museo Nacional de Escultura de Valladolid	1982	Departamento de Educación, DEAC
Museo Nacional del Prado	1983	Gabinete didáctico / Departamento didáctico Pedagógico / Servicio de Educación y Acción Cultural
Museo de América	1985	DEAC / Departamento de difusión
Museo Nacional Ferroviario (Madrid)	1985	DEAC / Departamento de Educación y difusión
Museo de Bellas Artes de Asturias	1991	Servicio de difusión
Centro de Arte Reina Sofía (Madrid)	1993	Sección de relaciones públicas, DEAC

Fuente: Sagües, 2006: 19.

Junto a estos museos, otros espacios educativos empiezan su andadura en la década de los 80. Por ejemplo, el área de educación del Museo de Zaragoza inicia sus actividades en junio de 1979. Interesa resaltarlo porque comienza

con cinco personas incorporadas a la plantilla del Museo como trabajadoras con plenos derechos y estabilidad profesional [...] El encargo que las cinco docentes recibieron 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 institu-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

ción 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 (Martínez Latre, 2014: 2).

De igual manera, otros museos ofrecen actividades didácticas inspiradas en museos europeos o americanos, como las maletas didácticas que se utilizan con resultados positivos en los años 60. En España, el Museo de Escultura de Valladolid es uno de los primeros centros en emplearlas. En 1983 pone en funcionamiento una maleta de préstamo que lleva por título: *Como se hace una escultura* (de los Ángeles y Polo, 1985: 92).

Al comenzar la década de los 90 la mayoría de los museos cuentan con personal educativo que asume más competencias y atiende un mayor número de necesidades. En un principio, las actividades programadas pertenecen más al ámbito cultural que al propiamente educativo, tal vez para demostrar la utilidad de la cultura en la rentabilidad del museo. Por este motivo, desde el ámbito universitario se investigan las actividades para dotarlas de un fundamento educativo (Jiménez, 2008: 125), iniciándose la colaboración entre el museo y las universidades.

Desde este momento, el entorno universitario realiza propuestas sobre la misión, funciones y competencias de los servicios de educación. En estos primeros años interesan entre otras las aportaciones de Pastor (2004) en la Universidad de las Islas Baleares, Batista (2004) en la Universidad de la Laguna de Santa Cruz de Tenerife y Fontal (2003) en la Universidad de Valladolid.

Pues bien, en opinión de Pastor (2004) la misión del área educativa consiste en:

- La formación y constante perfeccionamiento en materia educativa de los miembros de los servicios de educación museística.
- La necesaria colaboración con otras instituciones educativas y sociales.
- La necesaria colaboración interna en el seno del propio museo, en una línea de trabajo interdisciplinar y multiprofesional.
- En cuanto a la programación de las actividades didácticas, avanzar en el sentido de dar un servicio lo más personalizado posible, elaborando diversidad de programas y adaptando los existentes a las necesidades y expectativas de los distintos grupos de visitantes, algo que exige una selección suficientemente amplia de actividades y temas para responder adecuadamente a la demanda del público.

(Pastor, 2004: 36).

En cambio, el listado de tareas en que debe centrarse el servicio educativo supone la aportación más interesante de Batista (2004):

- La animación y dinamización del programa de actividades, tanto en la acción directa interior como exterior.
- La realización y coordinación del programa de actividades, en cuanto al contenido y la planificación del calendario.
- La colaboración en el equipo de realización de exposiciones. Y la planificación de las propias exposiciones.
- Composición de guías, catálogos, unidades de enseñanza, hojas de información, juegos. Y el desarrollo de medios móviles del museo, como las maletas didácticas o el museo-bus.
- La dirección de un grupo de perfeccionamiento de trabajadores libres, voluntarios y becarios. Cursos y talleres para maestros, educadores y animadores culturales, así como para el personal del museo. Actos de información, conferencias, etc.
- La dirección y organización de actividades diversas: charlas, coloquios, proyectos, acciones, juegos, cursos prácticos para diferentes grupos, según edades, niveles escolares, grupos sociales, con sus intereses y objetivos particulares.
- Colaboración con los medios de difusión, prensa, televisión, etc. Para atraer público al museo, ha de desplegarse una campaña de llamamiento a la población por todos los medios posibles. Pero la mejor publicidad siempre vendrá del que haya quedado satisfecho con su visita al museo.
- Investigación en su campo de trabajo, para que revierta en la mejora del proceso de comunicación educativa [...].
- La organización, gestión y administración del propio departamento de educación cultural (DEAC) del museo.

(Batista, 2004: 47).

En resumen, la labor educativa tiene “como misión idear, diseñar, organizar, evaluar y rectificar todas las actividades y materiales didácticos a disposición del visitante, así como elaborar un programa continuo de difusión y educación del público” (Vacas, 2011: 45). Además, debe “flexibilizar no sólo las estructuras sino también los planteamientos pedagógicos que subyacen al diseño educativo de un museo” (Urpí, Garro y Domeño, 2014), para adaptar los planteamientos del museo según las necesidades del momento, ya que ni la sociedad ni el museo de los años 80 tienen mucho que ver con un museo del siglo XXI. Así, las pedagogías museísticas que se aplican se tienen que revisar permanentemente. Para llevar a cabo una

renovación de la tarea educativa primero se debe invertir en la formación y el reciclaje del personal que trabaja en el museo, pero de este aspecto se hablará posteriormente.

En otro orden de cosas, la educación atañe al equipo directivo del museo (Hooper-Greenhill, 1994-2: 142). Una vez seleccionado el coordinador o director educativo, la dirección debe establecer un estilo de trabajo colaborativo entre él y los demás departamentos del museo: comunicación, atención a los visitantes, los diferentes servicios (tienda, restaurante, etc.), investigación, conservación, etc. La colaboración es necesaria porque la experiencia de la visita “depende en gran medida de la percepción por parte del público del trato, atención y servicios recibidos” (Pérez Santos, 2000: 210) y esta tarea recae en todos los empleados del museo.

Además, el director del área educativa selecciona al personal especializado para formar un equipo educativo que facilite los medios necesarios para que los visitantes obtengan una experiencia de calidad. Por este motivo, en opinión de algunos autores, interesa que apuesten “por equipos educativos propios, en vez de dejar estas tareas en manos de empresas externas que no fomentan la especialización del personal” (López, 2010: 23). Dicho de otra manera, si el equipo educativo lo componen personas que se encuentran dentro de la estructura interna del museo resulta más sencillo la formación del personal en los contenidos y objetivos del museo.

A su vez, los educadores desde el principio de esta profesión reclaman participar activamente en la producción de las exposiciones ya que el departamento educativo hace de mediador entre el público, no necesariamente especialista, y unos discursos museísticos y unas disposiciones expositivas a veces inaccesibles (Sánchez de Serdio y López, 2011: 208). En efecto, no les falta razón porque la educación es un elemento clave, esencial, y requiere un personal educativo formado y de calidad, capaz de enfrentarse a todos los públicos.

Al mismo tiempo, para que el museo sea realmente educativo, la educación debe encontrarse en las políticas institucionales. Hasta ahora la toma de decisiones sobre la colección, los programas o las exposiciones recae sobre los que forman la directiva, que, a veces, no conciben la educación desde una perspectiva global, sino como un elemento más. Por eso, una apuesta museística que tenga en cuenta de verdad la educación precisa que, al menos, un miembro del equipo educativo tome decisiones en materia discursiva (Olivar y Coca, 2014). Es más, estos autores recogen cómo en algunos casos se habla de un «comisario pedagógico», utilizándose conceptos como «curaduría educativa», «*exhibit teams*» en el contexto anglosajón,

y replantean la práctica expositiva como un «comisariado educativo» en el que tratan de “diseñar contenidos dirigidos a diferentes públicos que permitan lecturas múltiples” (Coca, 2009: 185) y, por lo tanto, genere nuevas formas de conocimiento.⁵⁰ Y así, esta figura se acerca más a lo que señala Fernández (2012: 56) sobre lo que define a los comisarios, que ya no es su puesto en la institución sino más bien su función discursiva⁵¹.

Pero para cumplir su función educativa no sólo necesita unos profesionales especializados, sino también una serie de elementos (público, contenidos, equipo humano, espacio físico, recursos educativos, un sistema de evaluación y gestión de calidad) que se encuentran definidos en el plan museológico general y que parecen útiles para iniciar la puesta en marcha del área de educación. Estos elementos se tratarán al final de este apartado sobre la educación.

3.2. El museo como espacio educativo al servicio de la sociedad

Un museo que pretenda ser un espacio educativo debe estar al servicio de toda la sociedad y, por lo tanto, como institución de acceso público facilitar el acceso y provocar que la población los visite. Para lograrlo, el museo emplea diferentes medios que sensibilizan a la sociedad de los beneficios que supone la visita al museo. Además del *marketing* y la difusión en los medios de comunicación, de los que ya se ha hablado, las exposiciones temporales surgen como “instrumento esencial para llegar a un público más amplio y ponerle en contacto con nuevas o menos conocidas corrientes” (Jones, 2010: 134). Estas significan una oportunidad para que un público variado acuda al museo, visite la exposición y, en muchos casos, la colección. En ocasiones, para aumentar los visitantes, el museo prepara exposiciones que aparentemente nada tienen que ver con su colección o que se ven amparadas por éxitos de la cultura de masas del momento. El mismo Jones (2010: 136) recoge un caso del *Victoria & Albert Museum* de Londres que está especializado en diseño y decoración. Pues bien, este museo organizó en 2007 una exposición sobre el vestuario de la artista *Kyle Minogue* que contenía 200 objetos, 45 trajes y 60 fotos. A pesar de la aparente contraposición la exposición fue todo un éxito, aun-

⁵⁰ En el último capítulo apuntamos que el Museo Universidad de Navarra comenzará en septiembre de 2018 un Master en Estudios Curatoriales. Desconocemos si tendrá esta orientación.

⁵¹ Esta función discursiva pone el énfasis en las narraciones, explicaciones y reflexiones sobre los objetos más que en una presentación histórica y formal.

que algunos la criticaron y rechazaron por considerarla una ofensa a las obras de arte. El motivo que aducían era principalmente que relacionar el mundo del espectáculo con el museo devaluaba el arte. Pero independientemente de estas voces discordantes acudieron muchas personas (271.000 visitantes⁵²). Especialmente los jóvenes se sintieron atraídos por visitar la exposición. Además, para muchos era su primera visita al museo y aprovecharon la ocasión para conocer la colección permanente y disfrutar de las obras de arte.

Dicho lo anterior, no parece una mala opción proponer exposiciones que llamen la atención de los visitantes, que sean atractivas para el público y accesibles a toda la ciudadanía. Obviamente, requieren de un mínimo de calidad, estar bien organizadas, promover los fines del museo y, sobre todo, servir para educar a los asistentes. De acuerdo con esto, Moore (1997) en su libro *Museos y cultura popular* sugiere ideas prácticas, ofrece un retrato creativo de la cultura popular en los museos y apunta que para sostenerse en el futuro los museos deben afrontar el reto de representar la cultura popular.

De manera que en la actualidad no hay duda sobre la importancia de la educación en los museos, puesto que casi todos cuentan con un área educativa que se encarga de la enseñanza y el aprendizaje a través de los objetos expuestos.

En este sentido, la educación no sólo es tarea de la familia y la escuela, sino responsabilidad de todos. Por eso, un buen proyecto educativo museístico tiene como misión suscitar la formación una ciudadanía que comprenda el patrimonio. En realidad, si un museo pretende aportar educativamente debe irradiar mucho más allá del aula (García Fraile, 2008: 105), ya que, en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos, el aprendizaje a lo largo de la vida sobresale y reclama de sus ciudadanos “comprender y adaptarse a las novedades científicas, culturales y comunicativas” (Arbués y Naval, 2014: 134). Así, para lograr estos objetivos, la labor educativa del museo supone un “recurso valioso para conocer el pasado, comprender el presente y atisbar el futuro de nuestra sociedad” (Arbués y Naval, 2014: 135).

Desde otro punto de vista, el ámbito educativo del museo tiene en cuenta las diferentes relaciones existentes entre lo cultural, lo educativo y lo institucional. Para comprender mejor estas relaciones, Sabaté y Gort (2012: 19) proponen tres maneras básicas de establecerlas.

⁵² Fuente: *The Guardian web*: <http://www.theguardian.com/music/2012/aug/18/david-bowie-victoria-albert-museum-costumes>. Consultada el 15 de enero de 2015.

La primera, esencialmente populista, consiste en que la población en masa acuda a las instituciones. Entonces, para atenderles el museo debe introducir mediadores para imprimir una perspectiva didáctica.

La segunda propuesta, no necesita mediadores porque el propio discurso de la exposición promueve la acción pedagógica. En este caso, no hay que popularizar, ya que puede reducir el nivel del aprendizaje, y para educar es preferible aumentarlo mediante propuestas de altura, aunque cuesten esfuerzo al público.

Y la tercera consiste en que la colaboración entre los diferentes sujetos les convierta en agentes generadores de cultura y no solo receptores. La cuestión sería: «qué podemos hacer juntos», en lugar de «qué vamos a hacer por ti».

A continuación, y a modo de resumen, las autoras señalan que el momento actual demanda una *democratización cultural* y se postulan a favor de la última postura.

Pues bien, Ander-Egg (1982) emplea el concepto de *democracia cultural* por primera vez y lo hace dando respuesta al objetivo de la animación sociocultural. Para él cada uno debe ser capaz de “producir cultura, reflexionar en común, discutir en común, crear en común” (Ander-Egg, 1982: 35), de tal manera que se conviertan en agentes del cambio social.

En pocas palabras, la propuesta de la democratización cultural consiste en poner la cultura al alcance de todas las personas, a través de las instituciones. En el caso concreto del museo, debe llegar al máximo número de personas para que disfruten y aprendan con las obras de arte. Pero se puede objetar que no parece positivo que para conseguirlo disminuya la exigencia intelectual, porque popularizar la cultura no significa empobrecerla ni rebajar su calidad y profundidad (Jones, 2010: 137), pues una cultura pobre se convertiría en una pobre cultura. Además, si tenemos en cuenta como sugiere Kandinsky que “al ser humano en general no le gustan las grandes profundidades y prefiere quedarse en la superficie porque le cuesta menos esfuerzo” (Kandinsky, 1997: 94), entonces los motivos para no reducir el nivel intelectual son, si cabe, más evidentes.

Sin duda, parece que no se puede aprender con actividades que sólo tienen una finalidad lúdica y participativa y no educativa. La educación requiere, en cierta manera, de inteligencia y reflexión por parte del educador y el educando, por eso parece que si en el museo se aprende sin esfuerzo podría quitar valor al aprendizaje. Además, la educación y las actividades educativas del museo “deben ser compatibles con otros aspectos de la visita también deseados por los visitantes, como, por

ejemplo, haber aprendido algo significativo en su recorrido [...] que logre dar sentido a los objetos expuestos” (Laboratorio, 2013: 20). Por lo tanto, el buen educador de museo busca adaptar la explicación de los objetos expuestos o una actividad concreta a todos los públicos. Ahora bien, interesa resaltar en esta ocasión que ‘adaptar’ significa transmitir el conocimiento acomodándolo a las circunstancias personales de cada uno, sin cambiar el significado de los contenidos.

Dicho de otra manera, esto no significa que las actividades no sean recreativas, divertidas y participativas, sino que esa no es su finalidad ya que son el medio para lograr un objetivo mayor: un aprendizaje que sea significativo. Precisamente, algunos autores apuntan que

la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía y la alfabetización científica (Martín Cáceres, López, Morón y Ferreras, 2014: 5).

Así, el museo cumple una nueva función y se convierte en un espacio para la ciudadanía donde “el individuo acude con el deseo de conocer el patrimonio cultural y disfrutar de él” (Calaf, 2009: 53). Por lo tanto, la didáctica patrimonial con sus actividades educativas, se presenta como instrumento valioso para mejorar la conciencia cívica y ciudadana.

Pero parece más sencillo guiar al público hacia el aprendizaje si las actividades participativas las dirige un educador bien formado. De esta manera, el público realiza no sólo una visita al museo, sino que obtiene una experiencia de calidad, de aprendizaje, única y divertida. Pues bien, un estudio publicado en 2013 por el Laboratorio Permanente de Público de Museos recoge las siguientes variables para obtener una experiencia de calidad: el confort y la orientación, la curiosidad y la confianza, la fatiga cognitiva frente a la atención, la fascinación, el aprendizaje, la inmersión, la absorción, la diversión, el aprendizaje significativo y la felicidad. Los resultados de dicho estudio, en una escala de 0 a 3 reflejan lo siguiente:

Tabla 3: Variables sobre la experiencia en el museo

Relajación: 2,80	Confianza: 2,29	Fascinación: 1,83
Significación: 2,78	Control 2,13	Absorción: 1,72
Atención: 2,72	Diversión: 2,13	Inmersión: 1,01
Orientación: 2,70	Felicidad: 2,04	
Confort: 2,26	Aprendizaje: 2,03	

Fuente: Laboratorio, 2013: 60.

Para elaborar el estudio se preguntó a los visitantes si tenían la sensación de aprender. Los resultados indican que entre un 16% y un 28% de los visitantes opinan que la visita al museo no les ha resultado útil para aprender (Laboratorio, 2013: 62). Sin duda, si los museos pretenden ser centros educativos y ofrecer un modelo educativo integrador para que la visita provoque un aprendizaje real deben tener en cuenta esta información.

Para terminar, a veces el individualismo que se encuentra en la sociedad “clausura a cada persona en sí misma, le impide de entrada abrirse vitalmente a los demás y tejer con ellos proyectos solidarios” (Llano, 1999: 110). Nos parece que una buena sugerencia para reaccionar frente al individualismo dominante la pueden proponer los museos mostrándose como espacios de socialización y entornos de participación ciudadana.

3.3. El museo como ámbito educativo integrador

3.3.1. Los ámbitos de la educación: formal, no formal e informal

En su obra *La crisis mundial de la educación* (1968) Coombs explica que, debido al aumento de las necesidades educativas de la sociedad y a la escasez de recursos para adaptar la educación a esas necesidades, resulta inevitable desarrollar medios educativos diferentes de los tradicionales (Coombs, 1985: 43). En consecuencia, señala que el aprendizaje se da en tres ámbitos: el formal, el no formal y el informal.

A continuación, en este primer apartado se explican cada uno de los ámbitos desde la visión de Coombs para en los dos apartados siguientes explicar su evolución y situación actual.

El primer ámbito de aprendizaje, el formal, se refiere a la educación reglada que comienza en la infancia con la Educación Infantil y termina en la juventud al finalizar los estudios universitarios. Sus objetivos se encaminan, en algunos casos, a la obtención de un título (imprescindible para conseguir otros), que aporta formación habitualmente de carácter intelectual (Valdés, 1999: 67). Este ámbito educativo está muy avanzado en los países desarrollados, pero no ocurre igual en los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, que necesitan elevar sus índices de escolarización para salir de la situación en la que se encuentran.

En segundo lugar, el ámbito no formal promueve la educación fuera de los medios oficiales. Coombs lo define como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs, 1985: 46). Evidentemente, al ser un espacio tan variado tiene unas características que lo diferencian del resto. Por este motivo, Coombs (1991: 47) destaca doce diferencias que se resumen a continuación:

1. Los espacios educativos no formales son más numerosos de lo que parece.
2. Los programas son relativamente pequeños.
3. La mayoría de las actividades no tienen relación entre sí.
4. La educación no formal no se opone a la educación formal.
5. Las actividades no formales suelen realizarlas personas contratadas a tiempo parcial o realizadas por voluntarios.
6. Su precio varía dependiendo del tipo de estudiante, nivel, objetivos y eficiencia con que es conducido.
7. El apoyo financiero proviene de fuentes privadas o estatales y en el Ministerio de Educación supone un factor secundario.
8. Las empresas en Estados Unidos cuentan con amplios presupuestos para programas de formación a sus trabajadores en el ámbito no formal.
9. El Banco Mundial, la OMS (Organización Mundial de la Salud), la Organización de la Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y la UNESCO son las agencias internacionales más importantes que apoyan las actividades no formales.
10. Ni el método ni las estrategias de la educación formal pueden aplicarse a las no formales.

11. La espontaneidad y flexibilidad son la piedra angular y mayor fuente de éxito.
12. Los programas pueden ser de dos tipos: con unos objetivos puramente educativos o programas integrados que buscan alcanzar un mayor desarrollo u otros objetivos.

En efecto, las actividades no formales son muy abundantes, independientes unas de otras, no forman parte de un sistema educativo reglado, no se dirigen a un grupo social concreto y el carácter voluntario de la participación de los alumnos favorecen que el nivel de motivación y aprovechamiento sea más alto (Valdés, 1999: 71).

Por último, en el tercero, el informal, los individuos adquieren conocimientos, actitudes y habilidades a lo largo de toda su vida. Para conseguirlo utilizan medios diferentes entre sí, que se encuentran en su entorno habitual como la lectura, las conversaciones, un trabajo determinado, la televisión, el cine, la prensa, etc. Se le llama ‘aprendizaje en todo momento’ porque todas las situaciones de la vida suponen ocasión de aprendizaje y no implican que “haya ni un lugar ni un tiempo específicos para aprender, ni un qué perfectamente delimitado” (Ballart, 2007: 219). La educación en los entornos informales no incluye un plan previsto ni unos resultados educativos concretos, aunque en algún caso el individuo puede trazar su propio plan de ruta para conseguir un objetivo.

Pues bien, como el museo parece un entorno habitual para el aprendizaje informal, los párrafos que siguen a continuación hacen hincapié en este ámbito.

En este sentido, las recientes conferencias internacionales que tratan sobre el aprendizaje informal ofrecen unas conclusiones entre las que destacan:

- El Comunicado de Praga (*European Ministers of Education*, 2001) que considera el aprendizaje durante toda la vida un “elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (Naval, Sobrino y Pérez, 2006: 263).
- La recomendación del Parlamento Europeo⁵³ sobre la educación por competencias (2006). Aunque las recomendaciones del Parlamento son documentos sin carácter vinculante, interesa porque orienta a las administraciones de los países miembros en su tarea legislativa.
- La declaración de Bonn sobre educación para el desarrollo sostenible (2012) pretende consolidar la cooperación multisectorial y las asociaciones que promueven los procesos de aprendizaje para toda la vida para desarrollo sostenible (que abarca el aprendizaje formal, no formal e informal).

⁵³ Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- La cuarta conferencia de Bonn sobre Educación de Adultos y Desarrollo (BOCAED IV) de 2013, centrada en las competencias técnicas y profesionales del sector informal.

Además, para el tema que ocupa esta tesis, las Conferencias Mundiales sobre Educación Artística organizadas por la UNESCO tienen especial interés, ya que, apremian a los Estados a potenciar la educación informal y aportan otros enfoques importantes. La primera, celebrada en Lisboa (2006), estableció fomentar la creatividad en los jóvenes y potenciar la educación artística en todas las sociedades. La segunda, en Seúl (2010), tuvo más interés porque señala “la importancia de la educación artística en tres aspectos: la creatividad personal, la salvaguarda del patrimonio cultural y la responsabilidad social y medioambiental” (Urpí y Costa, 2013: 302).

Por otro lado, el aumento del nivel cultural de la población crea un ambiente propicio para la educación informal. Por ejemplo: si en una familia los padres perfeccionan su nivel educativo, toda la familia mejora y se enriquece el entorno, favoreciendo el aprendizaje informal de los hijos.

En la misma línea, conviene señalar que estos ámbitos educativos aparecen también en la última ley de reforma educativa española, que insiste en la necesidad de llevar a cabo una educación basada en el desarrollo de competencias, en todos los ámbitos educativos formal, no formal e informal:

El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales; su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas (BOE, 2014: 19350).

Como se recoge en esta ley, la educación posee un carácter transversal, no se limita a un único ámbito de aprendizaje y busca el desarrollo de competencias. Por lo tanto, tiene una intención educativa explícita y se puede decir que contribuye a una educación en valores, y que estos procuran formar

personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de

valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir e intervenir para transformarla y mejorarla (Álvarez Domínguez, 2013: 103).

Como se puede ver, por un lado, se buscan las competencias y, por otro, los valores pero conviene recordar que las competencias y los valores están unidos “pues no existen las competencias y después los valores: existen los valores ricos en competencias y las competencias llenas de valores” (Martínez-Domínguez, 2014: 8). Pero, por otro lado, se observa que si la educación unifica los ámbitos de aprendizaje facilita la formación de la ciudadanía en las competencias. Por este motivo, el siguiente apartado muestra el desarrollo o evolución de los tres ámbitos de aprendizaje hasta llegar a una propuesta integral.

3.3.2. Otra visión de los ámbitos educativos: Jaume Trilla

Una visión algo diferente, aunque parte de la distinción de Coombs, la encontramos en Trilla (1986 y 1993). Apunta la existencia de otros medios, situaciones o vivencias diferentes a la educación reglada como ámbito de la educación, aunque algunos no están específicamente pensados para educar. Sugiere que los procesos educativos que se originan fuera del ambiente escolar contribuyen a mejorar la intervención educativa, ya que, en ocasiones, la escuela no es el mejor lugar para determinadas necesidades. Por este motivo, señala Trilla, surgen los entornos educativos no formales como complemento a la escuela.

Antes de continuar, para comprender mejor las ideas de Trilla, es preciso recordar un artículo publicado por Scribner y Cole en 1973 cuyo sugerente subtítulo dice: “Se necesitan nuevos lugares entre el aprendizaje escolar y los aprendizajes de la vida cotidiana⁵⁴” (Scribner y Cole, 1973: 553). Pues bien, estos autores establecen una doble división de los ámbitos educativos: por una lado, la educación formal que engloba algo más que la educación escolar, y por otro, la educación informal. En concreto, por educación formal entienden:

Cualquier proceso de transmisión cultural que: 1. Se organiza deliberadamente para cumplimentar el propósito específico de transmisión, 2. Que se extrae de la diversidad de la vida diaria, se sitúa en un contexto especial y se lleva a cabo se-

⁵⁴ En el original: “New accommodations are needed between school-based learning and learning experiences of everyday life” [La traducción es mía].

gún rutinas específicas, y 3. Que pasa a ser responsabilidad del grupo social más amplio (Scribner y Cole, 1982: 9).

Lo más importante es que estos autores igual que Trilla (1993: 23) advierten que la visión de Coombs al “sectorizar” el universo educativo dificulta establecer vínculos entre los diferentes ámbitos. Por este motivo, Trilla, basándose en un trabajo de Touriñán (1983) apunta que en realidad se debe hablar de dos ámbitos: el primero formado por la educación formal y la no formal y el segundo, que presenta más diferencias, la informal. Además, establece esta distinción fijándose en la intencionalidad educativa del ámbito educativo en cuestión. La intencionalidad parece evidente en la educación formal y aunque en la no formal sea más dudosa, en realidad “lo que resulta mucho más cuestionable es que toda la educación informal sea no intencional” (Trilla, 1993: 25). Junto a esta idea, señala que la ausencia de método en el ámbito informal se considera una diferencia respecto a las otras, pero observa como en muchas ocasiones, la publicidad, la familia o el entramado social de una ciudad parecen llevar a cabo la educación informal de forma metódica y sistemática. De tal modo, que en alguno de estos casos podría plantearse, aunque Trilla no lo hace, que esos ámbitos de aprendizaje en realidad no suponen espacios informales, sino más bien no formales.

El siguiente aspecto que trata Trilla (1993) son las áreas de actuación de la educación no formal. Destaca entre otras la educación de adultos, la formación ocupacional, el ocio, el tiempo libre infantil y juvenil, la animación sociocultural, las intervenciones educativas en la inadaptación social y una lista de contenidos, ámbitos o colectivos específicos relacionados con la educación no formal como son: la educación ambiental, la educación cívica, la educación sanitaria, la educación sexual, la educación deportiva, la educación artística, la educación museística y otros. Sorprende que alguno de estos colectivos ya los apunta el mismo autor (en 1986) cuando señalaba dieciocho expresiones o términos relacionados con la educación informal, siguiendo como criterio que “tuvieran significados idénticos o próximos a educación no formal o a educación informal” (Trilla, 1986: 45).

Por tanto, la división que establece de los ámbitos educativos llama la atención porque, primero relaciona la educación no formal con la informal (Trilla, 1986); posteriormente, agrupa la formal y no formal para diferenciarla de la informal (Trilla, 1993) y, al final, sugiere (Trilla, 2004) un modelo que no divide los tres ámbitos, sino que como él mismo dice los “revuelve”. Lo explica de esta manera:

en la tercera parte, a pesar de que antes habremos puesto de relieve la funcionalidad y necesidad de la educación no formal, defenderemos entonces modelos pedagógicos y políticas educativas que no sectorialicen y disgreguen demasiado el proceso educativo; esto es, modelos que consideren holística y sinérgicamente el proceso por el cual se educan las personas y las comunidades. Y para ello, tomaremos un ejemplo: el de la idea de la ciudad educadora, la cual integra y revuelve las distintas educaciones (formal, no formal e informal) (Trilla, 2004: 16).

Pero, tras la lectura de estas palabras de Trilla, puede pensarse que todas las actividades de ocio y tiempo libre forman parte de la educación no formal. No es así, ya que, para él la distinción está en su finalidad educativa. Si una actividad de ocio y tiempo libre favorece el aprendizaje, pero no educa, entonces no es educación no formal debido a que falta la intención.

Por último, interesa señalar que Trilla ya en 1993 opina que la educación no formal no debe considerarse la panacea, “ni el remedio milagroso a la multitud de problemas de la realidad educativa actual” (Trilla, 1993: 222). Parece por tanto evidente que los planteamientos iniciales de Coombs, si bien son válidos como punto de partida, se han superado y deben transformarse en busca de un modelo integrador. Precisamente este aspecto se tratará seguidamente. Se pretende mostrar la evolución de un planteamiento que divide la educación en tres ámbitos de actuación para llegar a un modelo que integra y unifica, todos los ámbitos o entornos educativos.

3.3.3. Un modelo integrador de los tres ámbitos educativos

Como se ve, en el contexto del museo las fronteras que separan un ámbito de otro se difuminan con facilidad, ya que, los programas educativos buscan provocar el aprendizaje de la audiencia y, “aunque los procesos de enseñanza y los de aprendizaje son diferentes, no son totalmente independientes, sino que guardan relación” (Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012: 42). De hecho por su finalidad y misión, la intención educativa aparece siempre de manera consciente o inconsciente. Por este motivo, los contextos formal, no formal e informal integran una misma realidad y buscan el mismo fin, aunque cada uno se especifique y concrete de manera diferente.

Pero un plan integrador en el ámbito de un museo no sólo unifica los escenarios educativos sino que se produce a varios niveles:

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

1. Integración de los tres ámbitos de la enseñanza: formal, no formal e informal.
2. Integración de la teoría y la metodología.
3. Integración de la dimensión contemporánea en las estructuras patrimoniales.
4. Integración de lo individual, lo colectivo y lo social en tanto que diferentes niveles de referencia o escalas de la identidad del individuo.
5. Integración social a través del patrimonio cultural.

(Fontal, 2003: 161).

La integración por tanto requiere de un trabajo conjunto pues las iniciativas surgen “de la colaboración entre instituciones para desarrollar programas de calidad, así como el trabajo conjunto y colaborativo de los agentes implicados para una máxima optimización en el diseño de los programas” (Fontal, 2013: 132).

Ahora bien, un proyecto unificador demanda que los elementos propios de la enseñanza formal, no formal e informal se utilicen indistintamente en cualquiera de ellos. Así, una actividad habitual en el ámbito formal puede emplearse en un contexto no formal e incluso en el informal. De tal manera que, si los métodos no se muestran excesivamente cerrados, los ámbitos se desdibujan. Por ejemplo, Zubiaur (2003: 280) considera que un museo consigue resultados pedagógicos de calidad si presenta los objetos con elementos más propios de la educación informal. A la vez indica que, estos métodos pueden ser directa o indirectamente informativos. Como su nombre indica, los primeros inciden directamente en el visitante. Entre ellos señala los siguientes:

a) La información escrita, que tiene en cuenta la cantidad de texto, su tipografía, la colocación (vitrinas, pedestales, cartelas, etc.) y la información móvil (audioguías, apps, puntos de acceso *bluetooth*, etc.).

b) La información complementaria, que son elementos que ayudan a una mejor comprensión del objeto: mapas, gráficos, dibujos, fotografías, etc.

c) La información audiovisual, que amplía la información, la ambienta y contextualiza.

d) La información exterior, que dirige el museo hacia fuera: publicaciones, anuncios, carteles, *web*, etc.

Por otra parte, el mismo autor enumera otros elementos indirectamente informativos como el edificio en sí, la instalación museográfica y los espacios no específicos (vestíbulo, tienda, cafetería, etc.).

Pues bien, estos elementos resultan útiles tanto para un ámbito formal, como pa-

ra el no formal e informal y suponen una gran ayuda para que el museo cumpla su misión.

Como la educación es el instrumento más fuerte que tiene el museo los servicios al público deben ser prioritarios. Pero como señala Tobelem (2011) no existe un consenso sobre la manera de “integrarse en la tendencia general de educación continua, de auto-aprendizaje y de enseñanza informal, en la que los museos tienen probablemente un papel por desempeñar” (Tobelem, 2011: 279). Igualmente el importante papel del museo en la educación informal y en el auto-aprendizaje es una realidad. Por este motivo, es preciso que el museo emplee teorías pedagógicas que integren, en todos los sentidos, al público visitante, ya que, la educación en el museo abarca diferentes edades “que hacen necesaria la colaboración institucional y establece múltiples posibilidades de relación más allá de lo meramente educativo y lo exclusivamente museológico estableciendo un maridaje entre educar, comunicar e investigar” (Álvarez Rodríguez, 2008: 187).

Por otro lado, este movimiento integrador conlleva la búsqueda de acuerdos y apoyos entre instituciones. Por ejemplo, el museo busca la colaboración del profesorado escolar y este a su vez el de los educadores del museo. También el aprendizaje informal, gracias a las TIC, utiliza herramientas propias de contextos formales o no formales y provoca la mezcla e intercambio de métodos y técnicas de diferentes ámbitos educativos lo que supone un aprendizaje más enriquecedor. Así, el visitante individual puede, antes, durante o después de la visita utilizar los recursos *online* de un centro escolar de enseñanza formal, del propio museo (no formal) e incluso acceder a contenidos elaborados por otros visitantes individuales.

De lo expuesto anteriormente se deduce que el museo, en todos sus ámbitos, representa un entorno adecuado para la educación. Por tanto, se presenta como un instrumento educativo para toda la población, como un elemento fundamental de la educación para toda la vida, y en consecuencia, como una institución educativa (Valdés, 2008: 71).

En definitiva, las propuestas unificadoras de los tres ámbitos educativos de Fontal (2003), Trilla (2004), Valdés (2008) y Tobelem (2011) parecen correctas, acertadas y de actualidad. Además un estudio elaborado por Serrano (2014) pone de manifiesto a través de un recorrido por las *webs* de los principales museos del mundo, las posibilidades de las TIC y la nueva dimensión, desde un punto de vista integrador, de los tres ámbitos educativos. Del mismo modo, Arbués y Naval (2014-2) destacan que la escuela y el museo coinciden gracias a propuestas como

“la imagen virtual vinculada con los dispositivos electrónicos y las TIC, las *webs* de los museos que posibilitan preparar una visita presencial, y las investigaciones llevadas a cabo y su mayor difusión” (Arbués y Naval, 2014-2: 43).

En resumen, resulta evidente que la dimensión integradora de los tres ámbitos y el uso de las TIC influyen positivamente en la misión educativa del museo. Y esto se revela de manera especial en el museo de arte que tiene unas características específicas que lo hacen diferente a los demás. Por este motivo, se presentan a continuación las señas de identidad que tienen estos museos, comenzando por la explicación de su concepto para llegar así a entender su misión educativa.

3.4. La educación en el museo de arte

Una sencilla definición de museo de arte lo identifica con aquella institución cultural que colecciona y muestra al público objetos relacionados con el arte. Profundizando en este concepto, Alonso (1999) define estos museos como “aquellos cuyas colecciones están compuestas por objetos de valor estético, y han sido conformadas para mostrarlas en este sentido, aun incluso cuando no todas las obras de arte que las integran hayan sido concebidas con esta intención por su autor” (Alonso, 1999: 110). En cambio, León (1978) en su reflexión dista mucho de lo que dice Alonso y considera que los museos de arte “acogen las piezas de las civilizaciones dotadas implícita y cualitativamente de un valor artístico, conferido por la intencionalidad interna del autor, por el reconocimiento progresivo de la historia y crítica artística y por su pertenencia al campo del arte” (León, 1978: 116). Al contrario que Alonso supone necesario el reconocimiento histórico y la intencionalidad del autor. Por este motivo opina que como los objetos expuestos están dentro de la historia, el museo de arte recibe distintos nombres según la etapa histórica a la que pertenecen sus obras. Entonces de esta manera “la etapa perteneciente a la antigüedad se reserva a los museos arqueológicos, la perteneciente al mundo medieval y moderno es la que engrosa los fondos de los llamados museos de bellas artes y la etapa actual conforma el museo de arte contemporáneo” (León, 1978: 117).

Junto a las concepciones de Alonso y León, Ballart (2007) duda acerca de si establecer una definición del museo de arte, y señala que la mayoría de ellos, en realidad, son museos de historia del arte. Este autor recuerda la división clásica de las artes, en bellas artes y artes aplicadas. Fruto de esta distinción resultan dos tipos

diferentes de museos: los museos de bellas artes y los museos de artes aplicadas. Los primeros

se interesan fundamentalmente por objetos que en principio han sido pensados y creados por artistas profesionales como objetos para el goce estético, por tanto, en objetos en persecución de la excelencia artística, en cambio los museos de Artes Aplicadas se interesan por objetos creados sea artesanalmente o industrialmente, con intencionalidad funcional, es decir para ser útiles, complementada por una segunda aspiración de no renunciar al logro de la belleza (Ballart, 2007: 43).

Pero a pesar de su duda inicial sobre el concepto de museo de arte, una vez realizada esta distinción concluye definiendo el término:

es aquel cuyas colecciones están formadas por objetos originales seleccionados por su valor estético a los que se ha conferido la condición de obras de arte, las cuales se presentan ordenadamente por autor, tendencia o escuela, favoreciendo su contemplación directa, natural e inmediata (Ballart, 2007: 44)

Por lo tanto, como muestran estas definiciones el museo de arte se diferencia claramente de otras tipologías museísticas. Por eso, Llorens (1999) considera peculiares sus características y señala que disponemos de poca bibliografía, puesto que los estudios sobre el museo de arte se centran en estudiar las características generales y las prácticas comunes, más que en su singularidad. Además, observa que en el ámbito del museo de arte encontramos “un paradigma idealista vinculado a la noción de educación, y el paradigma positivista, mucho más próximo a las ciencias naturales cuyo objeto sería reunir todos aquellos testimonios que nos permiten conocer el pasado” (Llorens, 1999: 27). Por esta razón concluye que existen dos posibles definiciones de museo de arte: la idealista, muy unida al movimiento romántico y a la noción de obra de arte vinculada a la educación (Kant, Schiller), y la positivista que pretende reunir el mayor número de objetos.

Ahora bien, la visión positivista dificulta encontrar un criterio de selección en el arte contemporáneo en gran parte debido al elevado número de obras. Por consiguiente, la propuesta idealista parece mejor pues se centra en recuperar la función didáctica y estética “tal como la había concebido la ilustración alemana, aunque sin abandonar el carácter documental que, para determinados períodos de la historia, pueden tener las colecciones artísticas” (Llorens, 1999: 28).

Sea como sea, el arte se concibe a menudo como “la forma más elevada de la

expresión humana [...] y un reflejo de la sociedad dentro de la que surge” (Lowenfeld y Lambert, 1980: 30). De igual modo, Eisner (1995) apunta que una de las funciones de la obra de arte es “criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores” (Eisner, 1995: 10). Así, la obra de arte “no es un fenómeno aislado, sino que forma parte de la actividad humana normal y refleja el pensamiento, el gusto, el sistema de valores del artista que la creó y, con frecuencia, también el de la época a que perteneció” (Taylor, 1985: 149). Por estas razones el museo de arte recoge todo lo relacionado con la creación artística de la sociedad en un período de tiempo.

Es más, como el museo de arte se abre a la formación de la sociedad no sólo importan los objetos sino también las personas que dan sentido a esos objetos. Si el arte es personal y a la vez social, entonces el artista enfoca su actividad a las personas que forman parte de una sociedad. Se dirige, por lo tanto, a una comunidad ciudadana que demanda al artista productos de calidad.

En consecuencia, la formación artística necesita de una pedagogía del arte que integre nuevas disciplinas, recursos y herramientas. Quizás por esta razón, Maset (2005) propone seis puntos fundamentales que establecen las bases de una nueva pedagogía del arte:

- La competencia pedagógica, la práctica artística y la responsabilidad histórica son los principales conceptos subyacentes a la actividad de la pedagogía del arte.
- La pedagogía del arte es un campo de acción específico de la pedagogía, y por tanto, necesita fundamentación teórico-formativa.
- La pedagogía del arte es una forma de la práctica artística aplicada. Se orienta hacia la práctica estética y hacia el discurso del arte.
- La pedagogía del arte tiene la tarea de desarrollar capacidades diferenciales. La base teórica de la pedagogía del arte contemporánea está constituida desde una perspectiva diferencial.
- Hoy en día, la pedagogía del arte incluye también, entre otros temas: nuevas tecnologías, estudios culturales, la pragmática de la imagen y el arte público.
- El objetivo es aprender y ejercer de forma integral el trabajo artístico, científico y pedagógico.

(Maset, 2005: 65).

No cabe duda que una nueva pedagogía del arte necesita integrar el arte y la historia. Pero tal vez deba incluir otros conocimientos como la pedagogía patrimonial,

la sociología y los estudios humanísticos que refuerzan la tarea docente y facilitan el aprendizaje del alumno.

Respecto a la pedagogía patrimonial, García Cuetos (2011) apoyándose en la Resolución sobre la Conservación integrada de los Conjuntos Históricos compuestos de bienes inmuebles y bienes muebles, establecida por el Consejo de Europa en 1998, la define como

una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, trata de integrar los diferentes métodos activos de la enseñanza asumiendo la liberación de disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de comunicación y expresión (García Cuetos, 2011: 165)

Como se observa, presenta la pedagogía patrimonial como una necesidad para estudiar el arte, puesto que, el patrimonio como bien accesible a todos debe emplearse como soporte en la enseñanza. Habría que añadir también que la referencia en la definición a la integración tiene interés, porque como se ha señalado en el punto anterior, en la actualidad todos los caminos conducen a la integración total y, en este caso, la pedagogía patrimonial no supone una excepción.

La sociología es otra disciplina que aporta los conocimientos necesarios para el estudio del arte. Esta contribución se manifiesta especialmente en el arte contemporáneo ya que la sociología del arte trata de la relación entre el contexto social y la cultura artística (Brihuega, 2002: 344) y, por la complicada situación social actual conviene especialmente acudir a la sociología para conocer el contexto social que lleva al artista a realizar la obra de arte.

Por último, los estudios humanísticos resultan eficaces porque orientan el estudio del arte en la búsqueda de unos valores sin los cuáles no se puede concebir la historia del arte (Pérez Carreño, 2002: 329).

Por otra parte, la pedagogía del arte en los museos de arte contemporáneo requiere por un lado de espacios polivalentes para las actividades y experiencias educativas (Tiburcio y Hervás, 2011: 32), y por otro lado, que se encuentren en entornos urbanos cercanos a la población. Estos dos requisitos convierten el museo de arte contemporáneo en un espacio que ofrece ocasiones educativas para la cultura contemporánea; promueve entornos favorables para el pensamiento crítico; estimula la imaginación de los visitantes; favorece la interpretación y solución a problemas actuales (Lidón, 2007: 70); y aporta interesantes perspectivas a los retos plan-

teados por el multiculturalismo (Valle, 2007: 98).

En cualquier caso, la educación del público es la clave para “organizar los procesos de aprendizaje, construir el significado del arte y fomentar una conciencia del patrimonio cultural” (Brambilla, 2005: 87). Pero no resulta una tarea sencilla. En primer lugar, porque el arte contemporáneo utiliza un lenguaje, unos códigos, que no conoce la gente de la calle; en segundo lugar por la escasa formación artística del público y, por último, porque el arte actual presenta una cierta complejidad y busca el cambio. En definitiva, el problema principal radica en que con frecuencia se identifica comprender, e incluso valorar, una obra de arte con reconocer visualmente lo representado y esto no es así. Algo parecido ocurre también con otras etapas de la Historia del Arte, como por ejemplo el barroco:

Quién crea comprender un bodegón de Sánchez Cotán porque identifique en él una copa, un cardo, una perdiz muerta y una uvas, está muy alejado de estar en lo cierto [...] El bodegón es una alegoría de la pasión de Cristo. Pero eso no se sabe si no se ahonda en la obra, si no se conocen «los códigos» (Hernández-Navarro, 2003: 160).

En consecuencia, la pedagogía del arte necesita apoyarse en todos los contextos educativos posibles para que, como se apuntó en anteriores epígrafes, los visitantes de un museo de arte contemporáneo comprendan y valoren las obras. Para lograrlo, la educación formal necesita en primer lugar, profesores formados que conozcan el lenguaje y los códigos propios del arte contemporáneo y alumnos que viven en el mundo contemporáneo y participan en la búsqueda de significados de la obra de arte para facilitar su comprensión. También conviene que en la educación no formal los agentes e instituciones promuevan actividades educativas y que todas las actividades cuenten con un asesoramiento pedagógico. En el caso del museo parece muy recomendable que el área pedagógica o didáctica participe, junto a los comisarios, en la elaboración de los programas expositivos. Por último, los contextos educativos informales: medios de comunicación, plataformas digitales, bibliotecas, familias, etc., tienen que fomentar, utilizando un lenguaje comprensible y unos recursos actuales, actitudes que colaboren en la difusión y educación de la población en los signos de interpretación del arte contemporáneo.

Como se ve, existen diferentes formas de acercar el arte al público en un museo. Pero, para aprender arte y educar con el arte, se precisan una serie de elementos definidos en el plan museológico general.

3.5. Elementos necesarios para la educación en el museo de arte

3.5.1. Introducción

Cuando un museo inicia sus actividades y abre sus puertas al público precisa, en primer lugar, de una misión que se refleje en su plan museológico. Por eso, antes de estudiar los elementos necesarios para la educación parece conveniente exponer algunas ideas acerca de la organización estratégica del museo, así como la propia planificación educativa. Como apunta Moore (2006), la planificación debe comenzar por conocer el origen y características de la colección, para así poder indicar la misión. En este sentido, Lord y Dexter (2008: 62) señalan que para iniciar el proceso de organización debe estudiarse el entorno, realizando consultas dentro (personal, voluntarios, miembros del patronato, etc.) y fuera (representantes de la vida política, cultural y económica, profesores, etc.) del museo. Ahora bien, lo primero que debe concretarse es la misión, puesto que si un museo no tiene clara su misión no puede enfocar su labor educativa en una dirección precisa.

Al mismo tiempo debemos tener en cuenta que conseguir una buena planificación no sólo supone

la redacción de un proyecto museográfico por un conjunto de profesionales externos y/o internos, sino que además implica la puesta en marcha de una serie de procedimientos que permita poner en común las opiniones de los profesionales que trabajan en el museo, las demandas de los distintos tipos de público que actualmente visitan el museo, las concepciones de posibles públicos potenciales, e incluso de otros estamentos interesados, como posibles patrocinadores o asociaciones relacionadas con el centro (Asensio, Pol y Gomis, 2001: 17).

Junto a estos procedimientos a poner en marcha, Ballart (2007), de forma más esquemática, indica en su manual de museología que un plan estratégico debe incluir:

- a) La misión del museo
- b) Sus metas para los próximos años
- c) Los objetivos específicos por secciones o áreas funcionales para el primer año del plan
- d) Una exposición de los objetivos para los años segundo y tercero del plan
- e) Un estudio sobre las funciones y necesidades del personal

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- f) Un estudio sobre los recursos materiales requeridos, incluido el propio edificio y demás instalaciones
- g) Un plan económico-financiero para cada año, capaz de dar respuesta a los retos establecidos

(Ballart, 2007: 83).

Como se puede observar, la propuesta de Ballart incide desde el primer momento en la necesidad e importancia de la misión. Por otra parte, el Ministerio de Cultura español elaboró unos *Criterios para la elaboración de un plan museológico*, para los museos de titularidad pública. Tras la lectura de estos criterios extraña que no aparezca un objetivo educativo y que la palabra educación tan sólo se encuentre en la definición de museo (Zulaika, 2008: 22). A pesar de todo, parece que la educación es un aspecto fundamental en la planificación. A la vez, se necesita establecer y ordenar las líneas fundamentales de trabajo para el futuro en las que aparezca un objetivo educativo, y además, que en los planes detallados para cada área del museo se planteen objetivos educativos con enfoques creativos y evaluables a corto plazo.

Ahora bien, si se trabaja en un proyecto de planificación educativa parece lógico que los responsables de su elaboración sean los especialistas en educación es decir los educadores. Esto no quita que pueda contarse con la colaboración y participación de otros empleados de la institución que aporten ideas positivas y distintas visiones, ya que resulta útil y enriquece la planificación.

Dicho lo anterior, queda claro que el primer paso requiere plantearse la misión, la finalidad y marcar unos objetivos. Ahora bien junto al objetivo general deben concretarse unos objetivos específicos del museo. Estos dependen en gran parte de los contenidos, el tamaño, los recursos con los que cuenta, etc., ya que no es igual el enfoque de un museo grande (Museo del Prado, Museo del Louvre; MET, etc.), que uno pequeño (*Wallace Collection* de Londres, Casa Museo Sorolla de Madrid, Museo Esteban Vicente de Segovia, etc.).

Un segundo paso en la planificación lleva a la consulta al personal interno y externo, teniendo en cuenta que la variedad de opiniones enriquece el resultado final en la consecución de los objetivos.

Por último, el plan educativo de un museo precisa un estudio de los elementos necesarios para constituir el área educativa. Pues bien, para que un museo eduque necesita un sujeto que educar, en este caso el público y un objeto de la educación, que se refiere a los contenidos. La didáctica en un museo pretende mediar entre el

sujeto y el objeto, por eso los epígrafes que siguen a continuación comienzan con el sujeto, el público del museo, y el objeto, los contenidos, para después dar paso a los recursos que emplea la didáctica del museo para transmitir el conocimiento.

3.5.2. El público

El público es un elemento imprescindible si el museo tiene como misión educar personas. Para cumplir esta misión el museo realiza estudios de público que pretenden conocer los tipos de visitantes e incluso de los no visitantes. En los últimos años se han realizado frecuentes investigaciones ya que con ellas se obtiene “información actualizada acerca de los visitantes del museo, para mejorar los servicios que presta, responder mejor a sus necesidades y expectativas, captar nuevos tipos de visitantes y mostrar en qué medida la institución sirve a su comunidad” (Estrada, 2006: 53). Sin duda, suponen “una fuente de datos para el análisis de la comunicación entre museo y visitante y para la planificación de acciones relacionadas con el público actual y potencial de los museos” (Urgell, 2014: 21).

El estudio realizado por Pérez Santos (2000) investiga los motivos que llevan al público a elegir un museo, sus opiniones críticas, demandas, necesidades sociales, etc. El autor pretende sistematizar los estudios de visitantes para enmarcar posteriores trabajos teóricos y prácticos de los museos y, de esta manera, demostrar la utilidad de los mismos. Su trabajo alcanza tal relevancia que actualmente Pérez Santos forma parte de la dirección científica del Laboratorio Permanente de Público de Museos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, creado por el auge y necesidad de este tipo de investigaciones. Este laboratorio busca convertirse en “un espacio de encuentro, conocimiento y comunicación con el público visitante (y el no visitante) de los museos estatales” (Laboratorio, 2013: 5).

Otro estudio de público realizado por Azuar (2013: 189) muestra información interesante sobre los visitantes en los museos españoles. Por ejemplo, los extranjeros (no nacionales ni residentes en España) que visitaron los museos españoles suponen un 12,8% de las visitas. Los museos de bellas artes son los más visitados (23%); si se suman las visitas de los de Arte Contemporáneo (12,7%), suma un total de 35,7%. Este dato se acerca al de los visitantes nacionales, que suponen un 36,9%. Supone una información valiosa, puesto que ayuda a plantearse cómo debe el museo tratar a las personas que, de manera presencial o virtual, entran en relación con él.

Sobre este aspecto conviene señalar que existen diferentes formas de considerar

al público. Una propuesta diferente la formula Doering (2007) que recoge tres interesantes actitudes o estilos de aproximación al público por parte del museo: *strangers*, *guests* or *clients* (extraños, invitados o clientes).

Extraños. De esta manera el museo sostiene que su principal responsabilidad es la colección o algún otro aspecto de las obras y no el público. [...] Al público, al llegar, se le ve como extraño (en el mejor de los casos) e intruso (en el peor). Se espera que el público reconozca que al ser admitido, se le ha concedido un privilegio especial.

Invitados. Esta postura tal vez es la más común en nuestros museos de hoy, el museo asume la responsabilidad de los visitantes. El museo quiere 'hacer el bien' y por lo general se expresa con actividades "educativas" y objetivos definidos institucionalmente. Los visitantes son huéspedes, supuestamente ansiosos por recibir ayuda y receptivos a este enfoque.

Cientes. En esta actitud el museo considera que su principal responsabilidad es ser responsable ante el visitante. El visitante ya no está subordinado al museo. El museo ya no busca imponer la experiencia de la visita que considere más apropiada. Más bien, la institución reconoce que los visitantes, al igual que los clientes, tienen necesidades y expectativas que el museo está obligado a entender y cumplir⁵⁵ (Doering, 2007: 332).

Pues bien, como la visita del público debe ser una experiencia personal, una postura intermedia, entre invitado y cliente, parece la ideal. Por un lado, la visión de invitado está más de acuerdo con la idea educativa que se quiere transmitir. Si tratan a un visitante como un invitado y el museo se esfuerza por tratarle como tal, con educación, respeto y amabilidad, entonces este se siente bien, a gusto, y su experiencia resulta por tanto gratificante y productiva. Por otro lado, al tratarle

⁵⁵ En el texto original: “*Strangers*. In this mode the museum maintains that its primary responsibility is to the collection or to some other aspect of the work and not to the public. [...] the public, while admitted, is viewed as strangers (at best) and intruders (at worst). The public is expected to acknowledge that by virtue of being admitted, it has been granted a special privilege.

Guests. In this posture, perhaps most common in our museums today, the museum assumes responsibility for visitors. The museum wants to ‘do good’ is usually expressed as ‘educational’ activities and institutionally defined objectives. The visitor-guests are assumed to be eager for this assistance and receptive to this approach.

Clients. In this attitude the museum believes that its primary responsibility is to be accountable to the visitor. The visitor is no longer subordinate to the museum. The museum no longer seeks to impose the visit experience that it deems most appropriate. Rather, the institution acknowledges that visitors, like clients, have needs and expectations that the museum is obligated to understand and meet.” [La traducción es mía].

como cliente el museo procura ofrecer lo que espera, de acuerdo con la identidad del museo. Este aspecto en particular tiene importancia porque el museo sólo puede mostrar lo que realmente es. Por ejemplo, no tiene sentido que un museo de arte contemporáneo ofrezca a los clientes una explicación sobre las ciencias naturales, por mucho que los visitantes la soliciten. En cambio, algunos museos sí ofrecen exposiciones en las que el arte contemporáneo dialoga con las ciencias naturales, como ha ocurrido en el Museo del Prado⁵⁶ o el Museo Thyssen-Bornemisza⁵⁷ de Madrid con las exposiciones del artista Miguel Ángel Blanco.

De la misma manera, Black (2005) ofrece una visión parecida a la de Doering. Sugiere la necesidad de que el visitante como cliente vuelva con frecuencia al museo ya que para obtener visitantes a largo plazo, y que estos se conviertan en clientes, se les debe animar. Por eso para conseguirlo señala que se debe trabajar activamente en cambiar la situación y transformar al público de visitantes en usuarios

Para convertirlos en usuarios, los museos deben comenzar por desarrollar una comprensión mucho más sofisticada de sus necesidades y motivaciones. Construir un perfil de sus usuarios y personalizar el contacto con ellos a través del *marketing* de relaciones, que es una característica común en el mundo comercial, y está siendo adoptada por muchos en el campo de los museos y el patrimonio (Black, 2012: 52).

En su propuesta no son ni invitados ni clientes sino un paso más: usuarios. De tal forma que si el museo conoce sus necesidades, entonces el área de educación puede preparar y adaptar los contenidos para ofrecer actividades específicas para cada grupo de usuarios. Este planteamiento debe tener presente que el usuario no puede convertirse en un mero espectador. Para eso conviene dedicar el tiempo sufi-

⁵⁶ La exposición llevaba por título “Historias naturales. Un proyecto de Miguel Ángel Blanco” y tuvo lugar del 19 de noviembre de 2013 al 27 de abril de 2014 en el Museo del Prado. Planteaba veintidos intervenciones en las salas del Museo que consistían en la instalación de alrededor de 150 piezas de historia natural, procedentes en su mayoría del Museo Nacional de Ciencias Naturales -minerales, animales naturalizados y en etanol, fósiles, esqueletos, e insectos- junto a veinticinco obras de la colección del Museo, que entrañaban una estrecha relación con las mismas pero también con el propio edificio y con el entorno urbano del Paseo del Prado. (Información: <https://www.museodelprado.es>).

⁵⁷ La exposición llevaba por título “La ilusión del lejano oeste” y tuvo lugar del 3 de noviembre de 2015 al 7 de febrero de 2016 en el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Proponía, seguir los pasos de los artistas que en el siglo XIX abrieron el camino al Oeste estadounidense para representar sus paisajes y las formas de vida de sus pobladores, las tribus indias. Las obras del museo dialogaban con un conjunto de libros-caja de la Biblioteca del Bosque del autor realizados con materiales procedentes de los territorios del Oeste americano. (Información: <https://www.museothyssen.org>).

ciente para que centre la atención en los elementos figurativo-anecdóticos, llevando su propio ritmo, cosa que no ocurre “si se visitan los museos al ritmo que imponen los guías, sólo preocupados de ofrecer al visitante datos de tipo argumental” (López Quintas, 1987: 152). Esta afirmación, tan tajante, en algunas ocasiones es cierta aunque en la actualidad los museos tienden a que el visitante lleve el ritmo de su visita. Así pues, en una buena visita con guía se deben establecer algunas pautas previas como que el guía sepa los conocimientos aproximados de los asistentes y también resulta útil conocer con algo de tiempo algunas preferencias de los participantes.

En efecto, se necesita especialmente en los museos de bellas artes, “para acomodar el tiempo vital propio al gesto creador del artista cuya obra se contempla, debemos tomarnos tiempo y dejar que cada obra nos inspire el ritmo espiritual adecuado a la creación de ámbitos contemplativos” (López Quintas, 1987: 152). Por tanto, favorecer una actitud contemplativa en los visitantes requiere dedicación, paciencia y tranquilidad ya que si se realiza con prisa puede provocar rechazo y entonces no se consigue educar, ni interesar.

A su vez, conviene orientar el trabajo a todo tipo de público, considerando que el visitante no es “un sujeto pasivo que va al museo simplemente a aprender, sino que puede convertirse también en una persona dinámica, capaz de aportar su propia percepción de la realidad” (Hernández, 2014: 73) y, por lo tanto, ser protagonista y participar en el papel que el museo tiene en la sociedad. Los servicios de educación se convierten entonces en una “plataforma de comunicación, ya que, ocupan el espacio de mediación entre los objetos (materiales o inmateriales) y los sujetos” (Eça, 2008: 166).

Pero, ¿qué público acude al museo? y ¿por qué lo visita? Una primera visión muestra la visita al museo como una experiencia completa desde el momento en que a una persona se le ocurre ir hasta el recuerdo de la visita días, meses y años después. De hecho, Falk y Dierking (2011) plantean la visita como una experiencia, teniendo en cuenta que en el aprendizaje influyen tres contextos: el contexto físico, el contexto personal y el contexto social, y de la mezcla de los tres resulta la experiencia museística.

Como puede observarse la visita como experiencia adquiere mucha importancia. Tal vez por eso Roberts (1997) apunta que los cambios producidos en el museo en el siglo XX, con la aparición de los profesionales de la educación, modifican la estructura y organización tradicional de los museos, alteran la experiencia del visi-

tante y la propia visita educativa se convierte en una experiencia interior. En concreto, estos cambios, provocados por la nueva sociedad y la forma de relacionarse con la cultura y el arte, hacen que el museo se amplíe, crezca y aspire a llegar a un público más amplio y de procedencias más diversas (Zugaza, 2004: 37).

Por otra parte, la investigación de Puiggròs (2005) busca conocer las motivaciones que llevan a las personas a acudir a un museo. En las conclusiones de su trabajo, considera que el público asiste para “ver y hacerse ver, a curiosear y a expresar simbólicamente su pertenencia, o su deseo de pertenencia, a un grupo de referencia” (Puiggròs, 2005: 116). Su estudio se centra en Barcelona y se lleva a cabo, por un lado, con una encuesta cuantitativa de dieciocho preguntas generales, que plantea cuestiones sobre la visita, las razones por las que acuden, o los tipos de museos que visitan; y por otro lado, con un estudio cualitativo centrado en un grupo de trabajo con ocho participantes mayores de veintidos años, de un nivel cultural medio y sin formación museística. En este último estudio, los participantes señalaron que la función del museo es enseñar, que tiene una clara función educativa y que debe iniciarse (insistieron) de forma obligatoria en la escuela, para fomentar las visitas en la edad adulta. Esta obligatoriedad e insistencia llamó la atención a la autora del estudio pues

supone varias cosas. Primera, que se delega en la escuela el enseñar buenos hábitos. Al tiempo, se considera que no es la familia o los amigos o cualquier otro tipo de relación la que debe impulsar estos hábitos. De ello se puede desprender que es algo que se debe enseñar, es decir, que no es algo voluntario o deseado, por motivos propios, sino que es una necesidad/obligación social, que debe aprenderse de modo similar a la educación vial o a la tabla periódica de elementos (Puiggròs, 2005: 112).

En efecto, el área educativa enfoca su labor a todos los públicos, pero en muchas ocasiones, la mayoría de los esfuerzos se dirigen al público escolar (Fontal, 2008: 28) y quedan por tanto otros grupos o colectivos desatendidos. Por ello atender a todos los públicos es un elemento clave en la planificación y organización, independientemente de que unos requieran más la atención que otros. También resulta útil apoyarse en los profesores y en las familias para impulsar hábitos culturales positivos en niños y adolescentes.

Para terminar, y como resumen, se proponen seis criterios, que parecen acertados, que orientan el trabajo de los educadores con el público:

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- 1) ser pertinente, es decir, adecuado al propósito de la institución, de forma que los diversos programas ofrecieran siempre una respuesta a la pregunta ¿a qué parte de las colecciones se refiere este programa?;
- 2) responder a los intereses generales de los diversos públicos, teniendo en cuenta que públicos diferentes piden lecturas diferentes sobre las colecciones;
- 3) estar basado en los objetos, puesto que la posesión y custodia de colecciones es lo que distingue a los museos de otras instituciones educativas;
- 4) aprovechar la ausencia de objetivos de aprendizaje prescritos y hacer un uso creativo de la libertad de métodos y recursos pedagógicos de que se beneficia la educación en museos;
- 5) servir sin cortapisas las inquietudes y necesidades de la audiencia; y
- 6) proporcionar una educación de calidad, es decir, a la altura de la calidad que la profesión requiere que se presten las demás funciones y servicios del museo.

(Ballart, 2007: 229).

Una vez estudiado el público, se trata a continuación de los contenidos como segundo elemento de gran utilidad en la organización del área educativa. Igual que ocurre con el público es un elemento necesario e imprescindible, ya que sin contenidos que transmitir no existe materia para la enseñanza-aprendizaje.

3.5.3. Contenidos

Por contenidos educativos en un museo entendemos las ideas que quieren transmitirse al público para así, como señalamos en el capítulo anterior, le conduzcan a lograr una vida plena, propia y humana. En la mayoría de los casos, los contenidos se toman de los objetos que forman parte de la colección, pero los contenidos educativos pueden ir más allá de las obras de arte puesto que todo se enfoca con esa finalidad en el museo. Así, la misión del área educativa consiste por un lado en, estudiar las competencias, conocimientos, ideas, valores, mensajes, etc., que se quieren difundir; y por otro lado, ofrecer los medios para llevarlo a cabo según el público al que se dirigen. Resulta, por lo tanto, evidente que para la transmisión de los contenidos la relación entre comunicación y educación debe ser muy fluida y, por esta razón, a veces el área educativa pertenece al área de difusión o comunicación del museo.

Pues bien, para difundir los contenidos y educar, las actividades y programas educativos buscan promover el desarrollo de competencias. De estas competencias

se selecciona una en la que se incide de manera especial, ya que “la actividad didáctica debería contar con una idea central clave de la cual se desprenden otras nociones secundarias que refuerzan la primera” (Zabala y Roura, 2006: 254). Además, el museo para cumplir su misión planifica unos objetivos generales que marcan la planificación anual de las actividades del área educativa. Al terminar el año se revisan y evalúan comprobando su utilidad como medio para obtener los objetivos generales previstos. Por eso, al diseñar los contenidos en el museo, el equipo educador debe plantearse estas tres preguntas principales: qué, a quién y cómo se quieren transmitir los contenidos.

- El “qué” se refiere a conocimientos, ideas, mensajes, cualidades, capacidades, destrezas, etc., que se busca que adquieran, desarrollen o potencien los visitantes del museo.

- “A quién” hace referencia a las personas objeto de la transmisión de los contenidos, en concreto al tipo de público (adulto, infantil, juvenil), a su formación o conocimientos y, en definitiva, otros factores como la edad, cultura, idioma, religión, etc. Por ejemplo, el enfoque de una actividad ante el *Cristo crucificado* de Velázquez, es diferente según el tipo de público. Por ejemplo, si los visitantes son de origen asiático y de religión budista, probablemente no sepan que hace Jesucristo en una cruz y, por tanto, la explicación de los contenidos se transmite de manera diferente al resto de los visitantes. Por lo tanto, con iguales contenidos cambia la forma de transmitirlos pero con un mismo objetivo: lograr el aprendizaje.

- Por último, “cómo” transmitir los contenidos es un asunto de importancia. Ya que hoy en día la finalidad de la educación en los museos de arte contemporáneo provoca un debate que influye en cómo transmitir los contenidos. Se debe en parte a la consideración de la obra de arte contemporáneo como respuesta a “un proceso de construcción social y cultural que permite albergar múltiples historias” (Olivar y Coca, 2014), y por lo tanto los contenidos pueden ser distintos según la interpretación personal del público, convirtiéndose éste en intérprete de los contenidos:

la finalidad de la práctica educativa no está destinada a la transmisión de los contenidos del museo, sino que debe reorientar su labor hacia una concepción crítica de la propia actividad educativa, vinculada con la naturaleza de las prácticas artísticas con las que debe trabajar (Coca, 2009: 181).

Con esta afirmación, el autor deja de lado la transmisión de unos contenidos

previos porque piensa que la obra en el arte contemporáneo tiene muchos significados e interpretaciones; tantas que a veces ni los propios autores son capaces de interpretarlas. De otra parte, opina que el educador debe ofrecer las herramientas necesarias al visitante para que pueda hacer una interpretación personal de los objetos del museo y así “evitar el tradicional papel pasivo del visitante, transformándolo en copartícipe, si no del diseño expositivo, sí al menos de la experiencia” (Coca, 2009: 185). En efecto, considera que “los objetos no dicen nada por sí mismos, sino que son las personas las que dotan de sentido a las piezas expuestas” (Coca, 2009: 186). En definitiva, que “la formación de conceptos depende de la construcción de imágenes derivadas del material que proporcionan los sentidos” (Eisner, 1987: 68).

Estas ideas anteriormente expuestas, si no se llevan hasta el extremo, pueden ser de utilidad en la práctica educativa de un museo de arte contemporáneo. Pero también enmarcar los objetos, la obra de arte, en una época histórica y un artista concreto no supone un obstáculo para una interpretación acertada y personal de los significados de la obra de arte. Es más el educador o profesor de arte

tiene la responsabilidad, no sólo de capacitar a los más jóvenes para que adquieran las aptitudes necesarias para crear por sí mismos obras expresivas e imaginativas, ni siquiera solo de cultivar la percepción y desarrollar la sensibilidad estética, el educador artístico tiene también la responsabilidad de situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural. Las obras de arte ejercen una influencia en la cultura, y la cultura, por supuesto, condiciona a los artistas que crean las obras de arte (Ortega, Payo y Saiz, 2013: 33).

En vista de lo cual, que la obra de arte contemporánea tenga diferentes interpretaciones e incluso múltiples interpretaciones (tantas como personas la contemplan), no significa la ausencia de unos contenidos que transmitir. Más bien parece prudente que el educador facilite el aprendizaje, la interpretación, en primer lugar, mediante un diálogo entre los participantes en la visita, sobre las variadas interpretaciones que sugiere la obra de arte. En segundo lugar, una vez aportadas las interpretaciones puede sugerir los puntos en común entre sus ideas y los contenidos que el museo, el educador, pretende transmitir y así aporta una visión, un contenido especializado que supone un apoyo para el visitante. Por último, con los contenidos aportados por todos y después de la intervención del educador, el equipo educativo puede mejorar y ampliar los contenidos sobre los objetos de la colección.

A continuación, en el próximo epígrafe, se tratará de las personas que tienen la misión de velar por el aspecto educativo y que forman el equipo humano: los educadores. Junto a su espacio de trabajo y los recursos materiales que emplean para desarrollar su labor son los tres elementos de los que se tratará a continuación.

3.5.4. El equipo humano, el espacio y los recursos educativos

1. Equipo humano

a) Los educadores y sus metodologías

Las personas encargadas de la labor educativa del museo forman parte del personal de la institución, tienen funciones diferentes al resto y su número depende en gran parte del tamaño del museo. Batista (2004: 46) por ejemplo propone un equipo educativo compuesto por: educadores del museo, becarios y voluntarios. Además, en su opinión, debe colaborar personal auxiliar como los porteros y vigilantes, los auxiliares administrativos, los responsables de las relaciones públicas, colaboradores propios del museo y colaboradores voluntarios. En parte, se puede decir que todos en un museo participan en la misión educativa. Por tanto conviene que en el equipo de educadores se incorpore personal de diferentes disciplinas, y que no falten profesionales de la educación especializados en museos y en la materia propia del museo, para de esta manera, facilitar que se produzca un aprendizaje desde diversas disciplinas. Pero, a pesar de lo dicho, el educador profesional representa la pieza fundamental en la educación en el museo.

Actualmente existen opiniones diferentes sobre esta profesión. Sobre todo, en lo referente a su profesionalización y si debe ser remunerada económicamente, con un contrato por parte del museo, o, en cambio, realizar la labor educativa con voluntarios. Esta reclamación parece de justicia puesto que la misión más importante, la educación, recae directamente en el personal educativo. Pero sin continuar con esta discusión, sí parece importante que los educadores –sean becarios, voluntarios o contratados– reciban la preparación necesaria, para cumplir su misión y efectuar su trabajo con las debidas garantías.

Su labor consiste en conducir al visitante hacia el conocimiento y la comprensión de los objetos expuestos, e incluso de los no expuestos, para desencadenar en ellos un “proceso interior de crecimiento [...] moverlos, conmoverlos, removerlos para que quieran, prueben y aprendan” (Lorda, 2010: 78) y disfruten con el apren-

dizaje. Así, el educador dota al público de las herramientas necesarias para adquirir un aprendizaje personal, que le lleve a interiorizar los conocimientos alcanzados durante la visita al museo.

Sin embargo, conviene recordar que el educador también planifica, desarrolla y evalúa los programas y actividades educativas del museo y no sólo trabaja como guía que ofrece al visitante una serie de datos. Por estos motivos, su trabajo no se puede dejar en manos sólo de profesionales del turismo, la comunicación o la economía. Así, en el caso de los museos de arte, la labor de los historiadores del arte es fundamental (García Cuetos, 2011: 108) y en los de ciencias naturales ocurre algo parecido con los biólogos o geólogos. Pero como se apuntó previamente, el área de educación debe componerlo un equipo multidisciplinar que aúne diferentes visiones porque parece inteligente “incorporar a los equipos educativos personas provenientes de diversas disciplinas con un rasgo en común: que guarden un escrupuloso respeto por el conocimiento de los otros” (Ferrerías, 2009: 185).

En cualquier caso, el número de miembros del equipo educativo depende del tamaño del museo. En los pequeños sólo trabaja una persona y en los grandes hay equipos de varias personas, con un responsable que marca el ritmo y coordina el trabajo del resto del personal. Pues bien, entre los cometidos del responsable del área de educación están:

- 1) planificar y llevar a cabo programas educativos para públicos diversos,
- 2) establecer y mantener redes de relación y cooperación con escuelas, asociaciones, entidades, etc. a las que ofrecer programas basados en sus necesidades y deseos,
- 3) asesorar en el diseño y producción de exposiciones,
- 4) elaborar materiales pedagógicos para uso de escuelas e institutos de enseñanza,
- 5) desarrollar programas de formación para guías y monitores de la casa,
- 6) dirigir su propio departamento.

(Ballart, 2007: 102).

En otro orden de cosas, el término educadores se identifica en ocasiones –como se ha dicho previamente– con el de mediadores y se utiliza para designar a “innovadores profesionales que se aplican en crear entre el objeto y el visitante un diálogo apoyado sobre una cultura propia y los conocimientos de los visitantes y sobre la complejidad de contenido del objeto” (de Varine, 2010: 17). Y, en este caso,

mediar “significa establecer una relación lo más enriquecedora posible entre dos sujetos competentes –quienes organizan el museo y quienes acuden a él-, y hacerlo asumiendo que las competencias del público son dispares y que abundan más los visitantes no expertos que los expertos” (Díaz Balerdi, 2010: 15).

Veamos, a continuación, los principios que orientan la tarea del educador de un museo y que facilitan su labor como mediadores:

- Que muestre interés respecto a la actividad que realiza
- Que permita una comunicación fluida con el visitante
- Que domine los contenidos que va a enseñar
- Que pueda aportar ideas complementarias
- Que conozca las necesidades de la escuela para facilitar las relaciones y el trabajo con esta
- Que emplee distintos recursos para presentar de forma atractiva y comprensiva los contenidos
- Que evalúe los resultados para intervenciones futuras

(Zabala y Roura, 2006: 255).

Uno de los principios expuesto por estos autores hace referencia a la escuela, pues como decía Hooper-Greenhill (1994: 104), el público escolar visita mayoritariamente los museos. Por este motivo, la relación e intercambio de información entre profesores y educadores de museos debe mejorar, ya que “los esfuerzos deben encaminarse hacia el refuerzo de los espacios comunes, de las zonas de tránsito, de los lugares de frontera. El registro común entre educadores de museos y docentes deberá contemplar la contaminación mutua” (Huerta, 2010: 71). Y para mejorar la colaboración y coordinación entre ambos resultan enriquecedoras las reuniones de intercambio de información; las sesiones en el centro educativo; la elaboración conjunta de materiales didácticos; y las jornadas de formación para docentes y educadores.

b) La formación del personal educativo

Si somos conscientes de la importancia de la educación en la sociedad, entonces, la formación permanente de los educadores y del personal que se encarga del área de educación de un museo, parece un elemento clave. Ya el Consejo de Europa en las recomendaciones de los años 1980, 1981 y 1986, como recoge Hernández (2002: 438), insiste en la formación especializada de las personas que difunden el

patrimonio cultural. Por lo tanto, en un museo que trabaja con el patrimonio, la formación de quienes tienen contacto con el público visitante (guardias de seguridad, personal de salas, guías, intérpretes, personal de información), adquiere mayor relieve puesto que suponen el nexo, la unión, con el visitante y de ellos depende en gran parte el aprendizaje, la experiencia de la visita al museo (Campillo, 1998: 264). Pero además, en el caso del personal de educación, su formación adquiere especial valor porque los métodos, experiencias y prácticas educativas en los museos cambian con cierta frecuencia.

Aunque es necesaria una formación pedagógica para todos los empleados que tienen contacto con los visitantes, la formación pedagógica de los trabajadores del área de educación de un museo de arte supone una necesidad puesto que la mayoría de ellos proviene del grado de historia del arte y su formación educativa parte principalmente de la experiencia, y ellos mismos reconocen que esta no es suficiente (López, 2010: 19).

Junto a la necesidad de aprender técnicas y prácticas pedagógicas y teniendo en cuenta dos hechos –la incorporación de la tecnología en el museo y que los visitantes más jóvenes han incorporado las TIC sin esfuerzo (son *nativos digitales*)–, resulta evidente que los profesores y los educadores de museo necesitan una formación determinada y periódica de actualización, no sólo para “el uso de estos dispositivos sino para fomentar la concepción de nuevas experiencias educativas” (Ibáñez, Asensio y Correa, 2011: 76). Además de las tecnologías, como toda actividad artística cuenta con una vertiente emocional, el plan de formación del personal debe tener en cuenta la educación de las emociones porque “la comunicación que se produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje no puede comprenderse en toda su complejidad sin referirse al mundo de las emociones” (Fontal y Valle, 2007: 364).

Una solución que mejora la formación del personal consiste en dedicar parte de su tiempo al estudio e investigación educativa, entendiendo investigación educativa como

la actividad formal y sistemática, realizada mediante el método científico, encaminada a aportar explicaciones y comprensión de los fenómenos educativos, así como a solucionar problemas educativos y sociales, mediante métodos, procedimientos y técnicas específicas especializadas (Colás, 2010: 51).

Por ejemplo, la exposición sobre el proceso creativo de Ferrán Adriá organizada por la Fundación Telefónica en su sede de Madrid⁵⁸, muestra la necesidad de dedicar tiempo al estudio, formación, investigación y creatividad. Por este motivo, Adriá cierra su restaurante seis meses al año. Durante ese tiempo piensan nuevas ideas creativas, estudian otras culturas culinarias e investigan en los procesos de elaboración de los productos.

Pero como un museo difícilmente podría cerrar seis meses, parece evidente que la experiencia no es imitable. Pero en cambio, un museo con el apoyo de la comunidad universitaria, puede definir un plan claro y concreto, adaptado a cada tarea, para que los educadores mejoren y amplíen su formación. Sin duda, es necesario que “los museos busquen fórmulas de colaboración con instituciones académicas y profesionales para poder ofrecer programas de calidad que no tienen que ser oficiales, sino útiles para la demanda cada vez más amplia y abierta de todo tipo de público y usuarios” (García Fernández, 2014: 79). Y de esta colaboración museo-universidad surge la investigación relacionada con educación y museos puesto que “la enseñanza siempre tiene que mirar, al menos por el rabillo del ojo, a la investigación” (Llano, 2007: 76).

Otra interesante visión propone desarrollar un modelo propio, donde los profesionales conozcan en profundidad la didáctica de las artes visuales y de la cultura visual y puedan:

- Establecer lazos entre los DEAC y la universidad de manera que los conocimientos de los que disponen por separado, fluyan entre ambos mediante programas de intercambio de alumnos, de desarrollo de programas conjuntos, etc.;
- desarrollar actividades de formación continua donde poder intervenir ambos colectivos: congresos, cursos, conferencias, jornadas, etc.;
- realizar un programa de expertos invitados a través del cual profesionales tanto del campo de la educación artística como de la educación en museos vengan a España para divulgar conocimientos interesantes para esta área mixta;
- establecer una red de publicaciones conjuntas tanto en soporte digital como en papel.

(Acaso, 2007: 79).

⁵⁸ Información sobre la exposición en la web: <http://ferranadria.fundaciontelefonica.com/la-expo/> Consultada el 19 de agosto de 2015.

En línea con estas propuestas, el Área de Investigación y Extensión Educativa⁵⁹ del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, realiza desde 2008 congresos, jornadas y encuentros de profesionales de educación y museos, en los que intervienen profesionales, tanto del ámbito universitario como de los museos.

Para terminar puede ser ventajoso que la formación se lleve a cabo fuera del museo, principalmente en cursos o máster en la universidad. Pero también parece conveniente recibir una formación profesional en el propio museo, como hacen el Museo Thyssen-Bornemisza o el Museo del Prado de Madrid. De esta forma, la formación puede centrarse en los aspectos propios del museo seleccionados por la dirección educativa para el perfeccionamiento profesional del personal como: el aprendizaje mediante cursos de formación, las reuniones de trabajo conjunto y, sobre todo, aquello que fomente el liderazgo interno estableciendo la figura del mentor, tan propia hoy en el mundo empresarial pero que tiene un origen educativo. En opinión de Muñoz-Seca y Riverola los responsables de la educación

deben convertirse en mentores, desarrolladores de posibilidades. Aportando perspectiva, distancia y experiencia, un mentor facilita y acelera el proceso de descubrimiento interior [...] el mentor ve el potencial y lo fomenta; trabaja una personalidad en construcción. [...] Son retos a los que se enfrenta todo directivo y en el sector cultural no son ninguna excepción (Muñoz-Seca y Riverola, 2011: 315).

Junto al equipo humano que trabaja en la educación son necesarios, aunque relativamente imprescindibles, una serie de recursos materiales –un espacio físico y material didáctico– de los que se trata a continuación.

2. Recursos materiales

a) El espacio físico

Por espacio físico se entienden los lugares en los que se realiza la tarea educativa, esto es donde las personas dedicadas a la educación realizan su trabajo. Debe

⁵⁹ Los objetivos principales a los que pretende llegar este área son: “crear un espacio de investigación, reflexión y desarrollo de nuevas maneras de abordar nuestra labor como educadores de museo, y definir las estrategias necesarias para estimular, administrar y dotar de recursos a las iniciativas educativas generadas desde fuera de la institución” (Ferrerías, Moreno, de la Riva y Rodríguez, 2007: 276).

ser un espacio creativo “donde lejos de comprimir las posibilidades de interpretación, se expanden los discursos en cualquiera de las direcciones posibles” (Asensio y Pol, 2002: 155), aunque en ocasiones, puede ser toda la superficie del museo e incluso el exterior. Conviene tener un lugar concreto en el que realizar las actividades educativas, aunque en los museos pequeños el espacio sea menor. Así ocurre en algunos museos como la Casa-Museo Sorolla, el Museo Cerralbo o el Museo del Romanticismo, donde los educadores con creatividad organizan actividades adecuadas al espacio que tienen.

De igual modo resulta provechoso contar con un espacio específico de trabajo para el área de educación, y otros espacios como un aula-taller, un auditorio o salas de proyecciones, que sin ser imprescindibles facilitan la labor didáctica de los educadores.

El tamaño del espacio de trabajo del personal de educación dependerá obviamente del volumen de personas. En términos generales en ese lugar se encontrará:

- una biblioteca con monografías y revistas especializadas en educación, museología y específicas de los contenidos del museo,
- los materiales necesarios para realizar las actividades,
- los archivos con información de las actividades realizadas anteriormente y otro con actividades de otros museos y que puedan servir como modelo,
- los medios digitales (ordenador, *tablet*,...) precisos para la difusión de las actividades y como instrumento de trabajo de los educadores en talleres o visitas,
- una mesa de juntas para las reuniones del equipo educador.

En cuanto al aula-taller o espacio para actividades didácticas parece todavía de mayor utilidad, dado que en él se realizan las actividades y talleres programados por el museo. Para comprender mejor la situación en España, Azuar (2013: 45) recoge una estadística de museos españoles que incluyen este espacio en sus instalaciones en los años 2008 y 2010. De acuerdo con su estudio en 2008, un 33,3% de los museos españoles dispone de una zona específica para realizar las actividades educativas. En cambio en 2010 esta cifra desciende a un 32,9%. En un análisis más detallado observa que la Comunidad Autónoma del País Vasco (donde existían en esa fecha 62 museos) presenta el mayor porcentaje de salas educativas con un 67,7%. En contraste, la que tiene menos con un 21,3% es Castilla-La Mancha. Además, añade que este espacio se encuentra más representado en primer lugar en los museos de ciencias, con un 54,5%. Llama la atención que los de arte contempo-

ráneo cuentan con un 49,24% y en cambio sólo un 20,6% en los de bellas artes. Sin duda, este último dato sorprende, y más todavía si se tiene en cuenta que significan el segundo tipo de museos más visitados en 2010 (Azuar, 2013: 175). Está claro, como insinúa Azuar (2013: 47), que estos museos deben esforzarse por incrementar los espacios para actividades didácticas de tal manera que mejoren la calidad de sus servicios educativos y favorezcan la misión educativa.

b) Materiales didácticos

Todo proyecto educativo en un museo necesita medios materiales didácticos que sirven como medio de comunicación entre el visitante y los objetos, y permiten aproximarse a estos con mayor profundidad (Serrat, 2007: 37). Además como son muy numerosos y variados deben pensarse y emplearse como recurso en el aprendizaje (Parcerisa, 2006: 23), porque tienen que estar al servicio del proyecto educativo. No obstante, la adquisición de material depende de los presupuestos del museo aunque la imaginación, la creatividad y el reciclaje convierten un proyecto educativo con pocos recursos económicos en una actividad de éxito.

Asimismo, como sugiere Parcerisa (2006), al elaborar el listado de materiales didácticos necesarios, se debe tener en cuenta su función, con qué finalidad se adquieren y si facilitan el aprendizaje. Por eso, según su función distingue dos tipos de materiales, los informativos y los que proponen actividades de aprendizaje; estos últimos incluyen diferentes posibilidades: de evaluación; de motivación; de interrogación; de comprensión, elaboración y construcción de significados; de descontextualización y aplicación; de ejercitación; de síntesis y a la vez para realizar individualmente o en grupo.

No obstante, teniendo en cuenta la participación del público y sus conocimientos sobre medios tecnológicos, Cuenca y Martín Cáceres (2014: 75) proponen una clasificación de los materiales didácticos en cuatro tipos: pasivos tradicionales (ni interactúan, ni emplean la tecnología, por ejemplo una vitrina), pasivos TIC (emplean tecnología, pero no tiene por qué interactuar el público. Un modelo clásico son las proyecciones audiovisuales), activos tradicionales (buscan que el público participe sin emplear la tecnología, por ejemplo, con una guía didáctica) y activos TIC (fomentan la interacción y utilización de las TIC utilizando, por ejemplo, las aplicaciones móviles). Además, entre los recursos y materiales que recogen como apoyo educativo están: las vitrinas, los paneles expositivos, las maquetas, las representaciones integrales de un entorno, los folletos, las hojas de sala, las guías didác-

ticas, los audiovisuales, las recreaciones informáticas, las pantallas táctiles, las *webs* y los dispositivos móviles.

Así pues, estos medios ayudan al visitante a comprender el objeto expuesto y su proceso de creación. De esta manera, se puede establecer una comunicación con él. Sobre todo, el empleo de objetos que interactúan con el público es muy habitual en los museos de ciencias, en los que prima el mensaje científico e importa mostrar cómo se saben las cosas (Hidalgo, 2012: 74). Por tanto, se necesita reflexionar sobre si los materiales y recursos didácticos consiguen acercar el objeto al visitante y buscan una verdadera interacción, o si en cambio solamente se emplean como instrumentos de difusión. Así por ejemplo, a veces el cartel “No tocar” impide participar al público y marca una separación entre el visitante y el objeto. Por este motivo, en algunos museos permiten tocar las piezas expuestas y así atraen al público e integran la educación en el proyecto museográfico (Tejeda, 2008: 71). Claramente un museo debe conservar las piezas que guarda, pero al mismo tiempo buscará soluciones que acerquen la obra al visitante. En este sentido, parece interesante la opinión de Tejeda (2011: 197) que propone crear copias que sean manipulables convirtiéndolas en recursos didácticos.

También reclaman la atención educativa, los textos explicativos-didácticos que se encuentran en las paredes, como recurso en los espacios expositivos. Su misión principal es facilitar el aprendizaje informal, puesto que, todo proyecto expositivo debe de entrada diseñarse como instrumento para la educación. Por eso, para proporcionar información al mayor número de personas habitualmente aparecen en inglés, castellano y, en algunos casos, otra de las lenguas oficiales del Estado.

Pero en un proyecto museográfico no resulta fácil decidir cuanta información se quiere ofrecer de cada objeto. Así lo apunta acertadamente Tishman (2007) cuando señala cómo en ocasiones unos profesionales de museos piensan que debe ofrecerse poca información para que así el objeto hable por sí mismo y, en cambio, otros opinan que se debe proporcionar más información al visitante. Ante este dilema propone a los educadores no elegir ninguno de los extremos puesto que: “los miembros del personal y los instructores que trabajan en los centros de estudios han encontrado que la información externa llama la atención de los estudiantes y los visitantes lejos de los objetos y sus propios esfuerzos para ver” (Tishman, 2007: 40)⁶⁰.

⁶⁰ En el original: “Staff members and instructors who work in the study centers have found that external information draws students’ and visitors’ attention away from the objects and their own efforts to

Por otro lado, como el objetivo es establecer un diálogo entre el museo y el público, los proyectos deben desde el primer momento contar con “la elaboración de materiales susceptibles de ser empleados como recursos didácticos” (Urpí, Costa y Font, 2011: 202), siendo sensibles a las necesidades y preferencias de los visitantes a los que se dirige, para que así cada visitante pueda reconocerlos y utilizarlos (Fernández y Pastor, 2008: 357).

Además la calidad del producto repercute en la obtención de un resultado final positivo y un aprendizaje significativo. No obstante, por calidad no se entiende materiales de precios elevados, ya que, con productos baratos e incluso reciclados se pueden obtener buenos resultados. Por ejemplo, Lozano y Pires (2011) proponen un taller con material reciclado de su ámbito cotidiano para concienciar al alumno “hacia el medio ambiente, el consumismo y el entorno que le rodea, instituyendo un vínculo entre el material de desecho y sus hábitos cotidianos” (Lozano y Pires, 2011: 142). En definitiva, la calidad del material no importa en sí misma sino en la medida en que sirva para conseguir con éxito el objetivo de la actividad.

Por último, Tishman (2007, 40-41) propone ofrecer material didáctico en un soporte diseñado específicamente, como ayuda para dirigir la mirada desde más ángulos y explorar más aspectos de los objetos. Considera especialmente interesantes los materiales con texturas, pigmentos y descripciones de las técnicas artísticas y procesos creativos. Como ejemplo práctico sugiere las recreaciones con dibujos o tocar réplicas de esculturas, y termina planteando una serie de recomendaciones que se resumen a continuación:

- El entorno digital ayuda al visitante a identificar e interpretar los objetos.
- Las bases de datos refinadas y ampliadas, con mayor número de categorías, pueden ampliar el rango de disciplinas y de campos interdisciplinarios de búsquedas.
- Navegar con imágenes ayuda a articular las búsquedas e incluso a apreciar la belleza de los objetos originales. Cuanto más accesible sean estos contenidos mayor potencial de aprendizaje se ofrecerá a los visitantes.
- Colocar archivos para consulta e intercambio de información cerca de los centros de estudio pero no al lado de las piezas. Promover la colaboración entre los miembros del museo, investigadores y colaboradores favorecerá el intercambio de conocimiento y nuevas oportunidades de aprendizaje.
- Los materiales de arte pueden provocar la curiosidad en el visitante y favorecer la comprensión del proceso y técnica que hay detrás de un objeto, y del proceso creativo del artista.

see” [La traducción es mía].

- Ofrecer información que ayude a la indagación. Que favorezca el interés del visitante, que le anime a explorar la obra con mayor profundidad. Que sugiera acciones y preguntas. Por ejemplo: Empieza mirando la obra durante un minuto/ ¿Que percibes? Compara lo que ves con los datos ofrecidos.

En resumen los educadores enfocan su trabajo hacia la educación y cuentan con las herramientas necesarias para realizar actividades que colaboren en la consecución de la misión educativa del museo. Por este motivo, antes de exponer las actividades como elemento educativo se debe recordar que, si la misión de un museo es la educación entonces los elementos imprescindibles son una persona a la que educar y unos objetos que serán los contenidos. Por lo tanto, aunque sean convenientes, se puede prescindir del resto de elementos. Si en un museo no encontramos un espacio educativo, ni personal, ni material para realizar actividades y ni siquiera personal educativo, a pesar de todo puede cumplir su misión. Por lo tanto, se puede decir que las actividades apoyan la tarea educativa, pero no suponen un fin en el museo, sino que son medios.

3. Actividades

El equipo educador, según los objetivos generales del área, acuerda las actividades más acertadas para el aprendizaje y desarrollo de actitudes y capacidades positivas en los participantes. Estas actividades propuestas mezclarán lo visual con la creatividad, la imaginación, la originalidad y la fantasía (Hernández, 1994: 276), y provocarán una mirada crítica en el público para educar la mirada. Esto no debe entenderse

en el sentido de ayudar a los visitantes a descubrir la esencia o mirada legítima detrás de las ideas, obras u objetos que se exhiben en los museos, sino más bien en el sentido de las múltiples posibilidades de interpretación que cada visitante puede construir (Alderoqui, 2006: 35).

Ahora bien, cada museo tiene características y actividades diferentes, pero por motivos organizativos, económicos o de personal, no pueden hacer un programa personalizado y, por eso, las actividades reúnen diferentes tipos de público. Entre las actividades para público general encontramos: visitas guiadas, charlas, conferencias, cursos, etc. Conviene que estas actividades busquen la inclusión sin discriminar a nadie por razón de su sexo, raza, situación social o discapacidad. Pues

bien, si en la mayoría de las ocasiones esto es posible entonces la actividad facilita un entorno de aprendizaje y favorece un espacio de encuentro con otras personas con las que se puede aprender.

Al mismo tiempo, para que realmente sea educativa y produzca un verdadero aprendizaje se necesita que los educadores cuenten con tranquilidad, tiempo, la orientación oportuna y grupos pequeños (Burnham, 2011: 5). Entre otras razones, porque el trabajo educativo consiste en facilitar al visitante una experiencia, en la que llegue a un momento culmen, un punto en el que las observaciones y pensamientos del grupo se reúnen (Burnham, 2011: 16). Esto no se puede conseguir sin tiempo y esfuerzo en el proceso de preparación de la actividad. De tal manera que el educador debe interiorizar el mensaje, para estar convencido de lo que va a transmitir a los participantes del taller o actividad.

Por último, como se ha insistido anteriormente, el resultado de la actividad alcanza un aprendizaje mejor y mayor (cantidad-calidad) si se ponen medios concretos para mejorar la formación profesional, humana y pedagógica de los educadores, y contar así con un equipo de personas especializadas que pongan en práctica los programas educativos.

En las actividades y programas educativos, las TIC tienen un papel importante y por este motivo se tratan como un elemento aparte. Sin embargo, se pueden considerar un medio, una herramienta más, y su calidad y valoración dependerán en gran parte de que vayan encaminadas a la educación.

4. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

La aceleración del progreso tecnológico tiene repercusión en el museo. Las experiencias con las TIC, especialmente aquellas que se difunden en la red, implican a un mayor número de personas y dan mayor visibilidad a públicos, artistas y museos con menos oportunidades. Los rápidos cambios tecnológicos producen a la vez cambios sociológicos, de manera que el museo adapta su museología y su didáctica a los nuevos procesos tecnológicos, para conseguir que la visita sea educativa. Las posibilidades de las TIC facilitan un entorno de aprendizaje activo, cooperativo y autónomo (Repáraz, Echarri y Naval, 2002: 133) aunque se debe tener en cuenta que los medios pueden ser activos o pasivos (Cuenca y Martín Cáceres, 2014: 75). Los primeros ofrecen recursos en los que el visitante forma parte activa, tiene que tomar decisiones y, en ocasiones, interactúa. En cambio, en los pasivos, el público recibe información pero ni participa ni decide en primera instancia qué

quiere escuchar. Los medios pasivos son cerrados, en cambio las tecnologías activas son más abiertas y frecuentemente se dispone de ellas en los propios dispositivos móviles.

Pero a pesar de lo dicho, no se pueden establecer reglas generales porque cada visitante tiene un comportamiento distinto y sus propios patrones de comprensión e interpretación de la obra de arte. Por esta razón, las tecnologías abiertas proporcionan una mayor calidad educativa que se fundamenta en escoger previamente lo que se quiere ver y seleccionar los medios para acercarse a la obra de arte. A la vez requiere tomarse el tiempo necesario para la observación y el aprendizaje del significado o significados de la obra de arte, y que la experiencia educativa surja al hilo de los conocimientos previos y los recientemente obtenidos. Además conviene recordar que los sistemas digitales permiten conservar la información escrita o audiovisual (fotografías, videos, etc.), empleada como recurso educativo para la comprensión de los objetos expuestos. Esto significa que cada usuario puede conservar en su propio dispositivo móvil los recursos creados por él, como por ejemplo imágenes, vídeos, anotaciones de voz o texto personales.

En otro orden de cosas, presenta cierta dificultad ofrecer un listado de los procedimientos que utilizan las TIC para el aprendizaje, por el rápido desarrollo de las mismas y porque se encuentran en constante proceso de cambio. Es frecuente emplear aplicaciones para dispositivos móviles que mejoran la experiencia del visitante. Estas se encuentran disponibles en diferentes idiomas; son compatibles con las redes sociales; contienen información (imágenes, textos, vídeos, etc.) elaborada por el museo y, lo que resulta de mayor relevancia, facilitan el aprendizaje individual, ya que adaptan la visita guiada al museo al perfil del visitante (niños, familias, adultos, experto, etc.).

Es preciso tener en cuenta que la mayoría de las aplicaciones no tienen más de dos años de antigüedad. En su origen, unos museos elaboraron la suya propia, en cambio otros contrataron empresas externas para su puesta en marcha. Aunque todas las aplicaciones se parecen se ha seleccionado para su estudio la aplicación *MuseumExperience*, por los siguientes motivos.

En primer lugar su producción y distribución la lleva a cabo una empresa externa al ámbito de los museos y sirve, por lo tanto, como modelo para cualquier museo.

En segundo lugar, se encuentra ya operativa en dos museos de Madrid: el Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y el Museo del Traje.

Por último, en su modelo de negocio tienen previsto para dentro de cinco años que la aplicación funcione en veintiseis museos españoles.

La información sobre esta aplicación se obtuvo, para elaborar esta tesis, a través de los contenidos que presenta su página *web* y mediante una entrevista mantenida con Álvaro García Hoz director ejecutivo⁶¹ de la empresa, después de una visita práctica con la aplicación al Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Las ideas principales de dicha entrevista se encuentran en el anexo 1.

La aplicación móvil *MuseumExperience* se diseña tanto para sistema iOS (*Apple*) como para *Android*. Pretende mejorar la experiencia personal de la visita, mediante un sistema de localización *indoor* que lleva y guía al visitante en el interior del museo. Se puede descargar de forma muy sencilla en la entrada al museo, gracias al servicio de WIFI gratuito que ofrece. La aplicación permite al usuario seleccionar las explicaciones para una visita guiada en función de diferentes parámetros y, por lo tanto, facilita elaborar visitas guiadas a medida según una selección realizada previamente. También ofrece información sobre la localización de las instalaciones del museo (tienda, aseos, cafetería, etc.) y permite compartir la visita en las redes sociales. La aplicación soportaría los idiomas que el público del museo pudiera requerir.

Junto al interés que tiene para el público, este tipo de aplicaciones resultan útiles para el museo porque facilitan información relevante sobre el público asistente. Por ejemplo, se puede saber las obras o salas más visitadas; el tiempo de estancia en el museo o el idioma más utilizado; de tal forma que permite modificar o incorporar información de acuerdo con las necesidades de los usuarios.

La aplicación posibilita incorporar contenidos realizados por los docentes de los centros educativos que visitan el museo. De modo que, el profesor prepara el recorrido de la visita que quiere realizar con sus alumnos y, junto a los contenidos del museo, añade sus propios audios o textos con explicaciones o ejercicios. Después, la visita se puede realizar tanto en grupo durante el horario escolar, como cada estudiante con su familia. Además, el personal educativo revisa habitualmente los contenidos preparados para la aplicación.

Antes de pasar al siguiente epígrafe, se hace necesaria una breve reflexión sobre las *app*. Junto a *MuseumExperience*, se han visitado otros museos con aplicación

⁶¹ Conversación mantenida en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando el viernes 10 de abril de 2015.

gratuita propia: AppMuseoThyssen, AppGuggenheimBilbao, AppMUN y AppMuseoOteiza. Las dos últimas pertenecen a museos de Navarra, que se estudiarán con mayor detenimiento en el capítulo dedicado a los museos de arte contemporáneo en Navarra. Por eso, a continuación se exponen algunas reflexiones sobre las otras dos.

La información que ofrecen estas aplicaciones sobre su colección presenta un lenguaje acaso excesivamente académico o formal, que puede dificultar la comprensión del público general. Se debe, en gran parte, a que habitualmente este tipo de información la realizan los comisarios o conservadores, que están más preocupados por la precisión de los contenidos que por su difusión. Sirvan como ejemplo las primeras líneas de la primera obra de arte que aparece de un autor contemporáneo en dos de las aplicaciones empleadas:

1. AppThyssen. Ernst Ludwig Kirchner. *Fränzi ante una silla tallada*. 1910.

Es la más potente de todas las representaciones de esta muchacha y una de las obras más sugestivas de toda la producción artística de Kirchner. Una esquematizada figura de esta misma joven había sido utilizada en la portada del catálogo de la exposición del grupo *Die Brücke* en la *Galerie Arnold* de Dresde, celebrada en septiembre de 1910. Se trataba de una xilografía que Heckel había realizado siguiendo una obra de Kirchner.

Este ejemplo muestra como un público que no tenga formación en el arte y en arte contemporáneo no sabe qué es el grupo *Die Brücke*, ni una xilografía, ni quién era Heckel.

2. AppGuggenheimBilbao. *El baile de las flâneuses*, 2007. Elssie Ansareo.

Se compone de un gran mural central de paneles fotográficos, dos *vanitas* individuales, y un díptico. En la pieza principal –una panorámica que constituye un sistema interno de miradas–, los personajes cohabitan en un entorno de luces y sombras teatral.

En este caso, no se explica que son las *vanitas* y tal vez parte del público tampoco conozca el término díptico. Quizá también puede resultar difícil de entender el significado de la expresión “los personajes cohabitan” o comprender que es “un sistema interno de miradas”.

Pero si es cierto que el Museo Thyssen tiene otras aplicaciones enfocadas a la educación, más divulgativas y preparadas para otro tipo de público como son: *Crononautas*⁶² y *Experiment Now!*⁶³ También se debe decir que la aplicación del Guggenheim plantea otras rutas al museo más accesibles para familias o para una “visi-

⁶² <http://www.educathyssen.org/crononautas>

⁶³ http://www.museothyssen.org/thyssen/app_experiment_now

ta exprés”, aunque los textos explicativos de las obras son los mismos que en la aplicación general.

El siguiente epígrafe hace referencia a los sistemas de evaluación y de gestión de la calidad que deben efectuarse en el área educativa. Para las TIC, resulta de interés evaluar de manera especial, por un lado su utilidad y, por otro, si son medios educativos. Evaluación y calidad en ocasiones se olvidan en el museo, conformándose con proponer actividades que atraigan al público sin tener en cuenta su validez, calidad, evaluación y eficacia educativa.

3.5.5. Evaluación y gestión de calidad

En la bibliografía consultada sobre la gestión de calidad en las instituciones museísticas (Azuar, 2013; Hereza, 2006), sorprende las pocas referencias que aparecen sobre las normas de gestión de calidad, el máximo nivel de exigencia en la gestión de calidad o el sello de excelencia (EFQM) a la gestión de calidad de los servicios en actividades educativas realizadas en los museos. En consecuencia, convendría realizar un estudio de la gestión de calidad de la educación, porque ayudaría a mejorar la eficacia educativa del museo.

En cambio, el término calidad aparece repetidas veces en expresiones como: lograr una experiencia de calidad, mejorar la calidad de la visita, profesionales de calidad, etc. En el caso de las instituciones culturales es lógico que para destacar se esfuercen por ofrecer a los visitantes, sus clientes, un producto de calidad, renovado, innovador, que les lleve por un lado a volver y, por otro, aconsejar a quienes les rodean la misma experiencia (de calidad) que ellos realizan.

Por eso parece que los esfuerzos de una institución cultural deben dirigirse a lograr la calidad en todos sus servicios. Respecto a esta afirmación se tendrá en cuenta que si los recursos son escasos, entonces resulta preferible y más necesario invertir en personal cualificado que ofrezca una experiencia de calidad, más que gastarlo en procesos para obtener certificaciones de calidad y excelencia. Por estos motivos, hay voces que apuntan como más recomendable que el estudio de la calidad educativa se lleve a cabo de forma interna en la propia institución. Este análisis de la calidad puede llevarlo a cabo la dirección del museo con el área de educación, ya que en la actual sociedad de la información y del conocimiento, dinámica y cambiante, la enseñanza-aprendizaje “requiere el continuo desarrollo de acciones de adaptación y mejora, que deben de ser promovidas desde el propio equipo directivo del centro” (Arias, 2010: 155). En definitiva, que el propio equipo de gobierno

de la institución aparezca como responsable. Aunque la auditoría externa no es desdeñable si se cuenta con los medios económicos, porque estas acciones y actividades organizadas por las áreas de educación son complejas, difíciles de evaluar y dependen de muchos factores:

¿Se puede medir el nivel de calidad de un programa educativo? Si ya es difícil encontrar los indicadores adecuados de carácter cuantitativo (está claro que no se puede examinar a cada participante a la salida), más lo es dar con indicadores de tipo cualitativo, los que por definición no pueden reducirse a notas o números, y que aporten además valiosos elementos significativos para la reflexión (Ballart, 2007: 86).

Para ir finalizando, a la hora de planificar la misión educativa, conviene pensar un método que estudie y analice todos los elementos necesarios que se acaban de exponer. De manera que, primero se evalúan los resultados mediante la gestión de calidad y según los fines del museo y los objetivos marcados, y segundo se estudia cómo realizan su labor todos los agentes que forman parte del grupo de trabajo educativo.

Se plantea como posibilidad que cada área de educación en un museo efectúe un estudio de calidad y excelencia que evalúe tres ámbitos o aspectos: el museo, el público (visitantes) y el impacto social.

Respecto al museo se debe poner especial empeño en valorar la tarea de las personas responsables del área educativa: educadores, monitores o voluntarios. Las encuestas o cuestionarios pueden emplearse para conocer su nivel de satisfacción con las actividades realizadas. Aunque parece interesante establecer un diálogo con ellos en el que puedan aportar su opinión sobre la calidad de los programas, actividades, señalización, etc. De esta manera su autoevaluación resultará de ayuda, no solo para descubrir el nivel de calidad educativa del museo, sino también para mejorar la tarea educativa que en definitiva es la razón por la que se hace un estudio de calidad. Además conviene indagar en la opinión del resto de personal y la dirección ya que conocen la institución desde dentro y están en contacto con los visitantes y la colección. No se puede olvidar, como se ha sugerido en repetidas ocasiones, que la educación en el museo es tarea de todos.

En el caso de un nuevo proyecto museístico, como ocurrió con el Museo Patio Herreriano de Valladolid, se considera importante

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

que se valore y explicita el proceso de sedimentación que todo nuevo proyecto lleva consigo. En este sentido, cada programa va acompañado de un sistema de evaluación, cuantitativa y cualitativa, de modo que podamos ir mejorando nuestros servicios a través de las carencias detectadas (Fernández, 2005: 189).

La forma en que se utilizan los espacios y materiales (también los digitales) es otro factor que interviene en la obtención de un resultado educativo de calidad. Los espacios del museo pueden ser múltiples aunque la mayoría de las actividades se realizan en los talleres y salas. Estos lugares suponen el escenario de socialización donde el visitante encuentra experiencias diferentes y enriquecedoras relacionadas con las colecciones. Al mismo tiempo, el estudio de la calidad de los medios materiales empleados en los talleres requiere una atención especial. Aspectos como su eficacia al utilizarlos, la resistencia, duración, cantidad, etc. precisan un estudio detallado. De igual forma, puede ser oportuno examinar otros materiales como los reciclados (cada vez más empleados), los medios audiovisuales o el mobiliario de las salas y talleres. Aunque en definitiva interesa evaluar todo el material que entra en contacto con los visitantes (desde la entrada al museo a la señalización) puesto que suponen un apoyo para la educación.

De igual forma el material digital puede revisarse mediante encuestas a los usuarios en la propia *web* o en la aplicación móvil del museo. Aunque nos parece que no sólo los usuarios deben juzgar estos instrumentos pues la opinión y crítica de los profesionales de educación adquiere un considerable valor.

Una de las claves del estudio puede ser descubrir si mediante las actividades ofrecidas al público se extrae un resultado educativo. Las contestaciones de las encuestas o cuestionarios realizados anteriormente (al personal del museo y sobre los materiales) ofrecen algunas claves ya que no se puede responder esta pregunta sin tenerlas en cuenta.

El siguiente paso estudia el grado de satisfacción de los visitantes e incluso de los no visitantes. Son numerosos los estudios sobre público de museos y se ha hecho referencia a ellos en este capítulo (Laboratorio, 2013). No obstante conviene señalar dos aspectos relacionados con los visitantes. Primero, que los cuestionarios deben ser diferentes para evaluar el grado de satisfacción de los participantes. Por ejemplo, en una visita escolar las preguntas formuladas al profesor o al alumno serán distintas. Segundo, se debe medir el grado de satisfacción y de aprendizaje de las personas que han visitado el museo pero no han participado en ninguna actividad.

Por último, un buen estudio de calidad demanda conocer el impacto social, mediático y educativo del museo. Debería realizarse un estudio que tenga en cuenta el impacto en las personas que han acudido. Para analizar esos datos puede emplearse la información recogida en los estudios de público mediante cuestionarios o encuestas de satisfacción. A la vez, conocer el impacto mediático y social del museo implica examinar la presencia, la difusión y, en definitiva, la opinión generada en los medios de comunicación y en las redes sociales.

Gráfico 4: El estudio de calidad



Fuente: Elaboración propia.

La calidad educativa de un museo puede depender de la orientación de su tarea educativa. Existen múltiples formas que educan pero podríamos preguntarnos cuáles son las más adecuadas y las de mejor calidad. Se presentan en el siguiente epígrafe cinco formas de enfocar la educación en el museo: la museografía didáctica, el aprendizaje de libre elección, las pedagogías críticas, la educación patrimonial integral y las museografías participativas.

Conviene subrayar los tres criterios seguidos para elegir estas perspectivas: en primer lugar, porque cada punto de vista plantea diferentes formas de educar y así

se muestra mejor la variedad de las propuestas educativas. En segundo lugar, porque de alguna manera podemos encontrarlas en museos españoles. Y, en tercer lugar, las cinco cuentan con estudios que las avalan como prácticas que favorecen procesos educativos positivos.

3.6. Propuestas relacionadas con la educación y el museo

3.6.1. La museografía didáctica

La museografía didáctica nace con una vertiente plenamente didáctica y tiene como fin primordial hacer asequibles y comprensibles los objetos que contiene un museo a partir de la acción museográfica (Hernández Cardona, 2005: 55). Las soluciones que la museografía didáctica ofrece tanto en la teoría como en la práctica de la enseñanza del patrimonio, se orientan desde el conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales. Esta corriente, la desarrollan especialmente los profesores Xavier Hernández Cardona y Joan Santacana (2005) del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Junto a ellos trabajan otros investigadores como Nuria Serrat (2005), Nayra Llonch (2011) y Carolina Martín (2010).

Para empezar, esta propuesta didáctica establece una diferencia terminológica con otras ramas de la museística, principalmente la museología. La museología se interesa por la reflexión museológica; es decir, por las ideas, los conceptos, y está más unida, por tanto, a la ideología. En cambio, la museografía adopta una visión más concreta, necesita unas técnicas aplicadas que se extienden fuera del museo y se preocupa más del cómo se hace que del qué se hace.

En segundo lugar, a diferencia de la museografía clásica, que concibe la exposición como una experiencia estética (Llonch y Santacana, 2011: 12), la museografía didáctica pone el énfasis en el factor didáctico y en las tesis constructivistas de aprendizaje. Esto no significa que no tenga en cuenta el diseño y la estética de la exposición ya que “es importantísimo que una exposición sea funcional, que impacte estéticamente y que las soluciones en este sentido sean capaces de despertar emociones diversas en los visitantes” (Hernández Cardona, 2005: 52). Lo realmente importante es que los objetos puedan ser conocidos, interpretados y comprendidos por el mayor número de personas.

Así, la relación de la museografía didáctica con la educación formal, la educa-

ción reglada, parece bastante evidente pues ambas utilizan la didáctica como disciplina para enseñar y educar. Algunos autores las consideran “las dos caras de la misma moneda” (Llonch y Santacana, 2011: 13) y en cambio para otros la didáctica del patrimonio no es un fin

sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, la formación de la ciudadanía en general y para la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales en particular (Estepa y Cuenca, 2006: 53).

En efecto, la intervención didáctica en los museos integrada en el proceso educativo provoca una revitalización, un nuevo enfoque de una de las finalidades primordiales del museo: la educativa. De tal forma que, los conocimientos científicos transmitidos en los museos mediante la didáctica logran la instrucción ciudadana y la educación popular.

Por otra parte, esta museografía emplea tesis constructivistas que se sostienen sobre dos supuestos:

uno, que para que exista aprendizaje el alumno ha de participar activamente, lo que implica interacción abierta con el objeto de aprendizaje, incluyendo la experimentación; dos, que las conclusiones obtenidas no requieran validación frente a una “verdad” externa establecida, sino que se validan en tanto que tengan sentido en el marco de la realidad construida por el alumno (Ballart, 2007: 217).

Como el primer supuesto demanda por parte del educador mediar entre el visitante y el objeto, requiere que el museo como institución posibilite al máximo el acercamiento del público a los objetos. Ahora bien, no sólo físicamente, sino también poniendo los medios para que el visitante interactúe con ellos facilitando su comprensión. Por ejemplo, algunos museos permiten manipular copias de objetos originales o, en el caso de algunas pinacotecas, copias de objetos (armas, cerámicas, muebles, vestidos, etc.) representados en un cuadro. De modo que relacionar estas piezas “no solo es extraordinariamente claro, sino que permite establecer inclusive visuales en la mente humana, con lo que facilitan análisis detalladísimos de instantáneas históricas o episodios culturales” (Santacana y Llonch, 2012: 49).

Además, la práctica mantenida en el primer supuesto demanda que los encargados de la didáctica (voluntarios o educadores) expliquen los objetos de tal manera

que el participante de una visita se encuentre cómodo y en disposición de dialogar o preguntar. Al mismo tiempo, para facilitar el diálogo los elementos interactivos son más abundantes en las instalaciones museísticas. Más aún, Santacana y Martín (2010) proponen un nuevo concepto el de *museografía interactiva*. Estos presentan diferentes modelos de museos interactivos y señalan una nueva forma de mirar los museos y, por tanto, de aplicar la didáctica.

Otro aspecto que tiene interés destacar en este apartado, porque está directamente relacionado con la museografía didáctica y los objetos, ha sido puesto de manifiesto por Monti y Keene (2013). Consideran que algunas piezas, a las que llaman “objetos silenciosos”, pasan desapercibidas o son dejadas de lado por los visitantes que acuden en masa a visitar otras obras que, por ser más famosas, llaman más su atención.

Cuando los visitantes se sumergen en un ambiente en el que la exhibición e interpretación son inadecuados para ellos, acuden a los modos tradicionales de selección y estrategias de construcción de significados. Buscan los objetos por ser más llamativos a la vista y por su fama usando su conocimiento preexistente. Se basan en el magnetismo visual de algunas de las exhibiciones y en encuentros casuales con lo que está en su camino. Por estas razones, muchos objetos se ignoran durante las visitas a los museos⁶⁴ (Monti y Keene, 2013: 3).

Estos autores llaman a su propuesta “teoría elemental de la visita a un museo”. Se trata de un paso hacia una mejor comprensión de la experiencia del museo como producto en el que diferentes influencias confluyen. En sus propias palabras esta teoría consiste en:

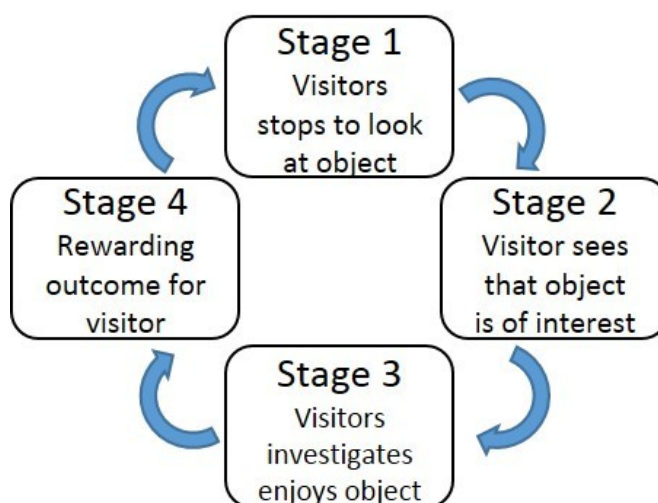
El nivel elemental de vinculación entre un visitante de un objeto a la vez se utilizó como unidad de experiencia en esta investigación. La interacción del visitante-objeto es sólo una dimensión de la visita al museo: la interacción entre los visitantes, ya sean niños, amigos o familiares, juega un papel importante en la elaboración de la experiencia. Sin embargo, nuestro enfoque era muy específico a la

⁶⁴ En el original: “When visitors are immersed in an environment in which display and interpretation is inadequate for them, they tend to retreat to contingent modes of selection and meaning-making strategies. They look at the most striking objects in view and the make sense of them using their pre-existing knowledge. They rely on the visual magnetism of some exhibits and on casual encounters with what is in their path. For these reasons, many objects are ignored during museum visits.” [La traducción es mía].

comunicación visitante-objeto, influida por el espacio, pero no por la interacción social. Sostenemos que el encuentro elemental entre un visitante y un objeto es el punto de partida en la construcción de una experiencia del museo. Incluso a este nivel elemental, la sensibilidad personal, el gusto, la autopercepción, las expectativas, los tipos de objetos, las características de los objetos, las estrategias de comunicación y situaciones contingentes constituyen el tejido de la relación de cada visitante con el objeto⁶⁵ (Monti y Keene, 2013: 10).

Estos mismos autores establecen que la relación del visitante con el objeto tiene cuatro fases que exponen en el cuadro que se reproduce a continuación:

Gráfico 5: Fases en la relación visitante-objeto



Fuente: Monti y Keene, 2013: 10.

⁶⁵ En el original: “The atomic level of engagement, between one visitor and one object at a time, was used as the unit of experience in this research. The visitor-object interaction is only one dimension of the museum visit: interactions between visitors, whether children, friends or family members, play a large part in framing the experience. However, our focus was highly specific to the visitor-object interface, influenced by space but not by social interaction. We argue that the atomic one-visitor-one-object encounter is the starting point in the construction of a museum experience. Even at this atomic level, personal sensibilities, taste, self-perception, expectations, object types, object characteristics, communication strategies and contingent situations constitute the fabric of each visitor-object relationship.” [La traducción es mía].

Del mismo modo, la museografía didáctica pretende que en la visita se produzca un encuentro, una relación activa entre el visitante y los objetos que le lleve a la comprensión y al aprendizaje pues,

cuando hablamos en un sentido más técnico de la relación del visitante con la exposición en general y más concretamente con los objetos expuestos siempre sale en las intenciones la palabra interactividad. ¿Pero qué significa realmente este término? Tal palabra implica necesariamente que la persona sea “activa” en la obra frente a la que se sitúa; es decir que tenga posibilidad de dialogar, de intervenir en ella de un modo u otro y adecuarla, variarla incluso transformarla (Rico, 2012: 92).

Esto es cierto, pero se necesita como antes se apuntaba, la figura del mediador entre el objeto y el público entendiéndolo en este caso mediador como educador. Este utiliza los recursos necesarios para provocar que las personas se ‘activen’ y conecten con las obras. Los medios para lograrlo son múltiples, pero se sugieren algunos de los empleados en los principales museos:

- Emplear juegos en todas sus variantes: individuales, en equipo, interactivos, digitales, de rol, virtuales, etc.
- Utilizar la inteligencia emocional procurando que el público comprenda una situación o un objeto y así se identifique emocionalmente con él.
- Valerse de la explicación oral pues “la palabra es el gran instrumento interactivo de nuestra especie” (Llonch y Santacana, 2011: 67).
- Recurrir al método de preguntas y respuestas para provocar la reflexión en los participantes.
- Solicitar ayuda a los visitantes para que colaboren con sus aportaciones a la explicación de las piezas expuestas.
- Entregar a cada uno material didáctico que puedan emplear antes, durante y después de la visita.
- Activar los cinco sentidos empleando copias de los objetos que puedan tocar, oler, ver, escuchar y, en algunos casos, hasta gustar.
- Realizar teatralizaciones de época utilizando textos teatrales del momento o elaborados *ex professo* para mostrar épocas del pasado.

En definitiva, encontrar un lenguaje propio que “debe tender, como prioridad principal, a que el destinatario entienda y comprenda los saberes, conocimientos o aspectos que se desean transmitir, y ese no es necesariamente el código de comunicación de los expertos” (Hernández Cardona, 2005: 53).

Por último, antes de pasar a la siguiente propuesta, interesa recoger los principios en los que se basan los museos considerados de *nueva generación*, que emplean la museografía didáctica y tienen en cuenta de manera especial la función didáctica de la visita del público al museo:

1. Para ellos, museizar significa comunicar.
2. Su exposición se estructura en torno a las ideas y sólo alrededor de los objetos de la colección permanente.
3. Su exposición otorga prioridad a la museización del método de análisis de la disciplina por encima de los conceptos.
4. Las exposiciones de este tipo de museos utilizan todos los recursos de la mente humana, desde la racionalidad a la emotividad.
5. La exposición tiene presente, en el momento de emitir sus mensajes, la existencia de públicos de una tipología muy diferente.
6. Sus exposiciones fomentan la participación y la interactividad frente al mensaje pasivo.
7. La museografía no renuncia al aprendizaje lúdico ya que considera que sobre el aburrimiento no es fácil construir nada sólido.
8. No se requieren requisitos previos para la comprensión o el goce de lo que se expone.
9. La museografía didáctica no es sólo para los niños.
10. Los recorridos suelen ser abiertos frente a los recorridos unidireccionales o cerrados.

(Santacana, 2005: 637).

Queda claro tras la lectura de estos principios, la importancia que tienen tres elementos en la museografía didáctica: los objetos, la exposición y el público. El siguiente ejemplo del que se trata a continuación incide especialmente en el público.

3.6.2. El aprendizaje de libre elección: *Free Choice Learning* (FCL)

La propuesta sobre la libre elección en el aprendizaje por parte del educando ha sido planteada entre otros por Falk y Dierking. La libre elección en un museo consiste en una experiencia educativa que tiene en cuenta el aprendizaje no como algo abstracto, sino llevado a cabo por personas que viven en el mundo real, en una sociedad del aprendizaje. Pero antes de continuar se debe señalar que al elegir li-

brememente “aprendemos cuando queremos y esto implica por definición una fuerte elección sobre qué, por qué, dónde, cuándo y cómo queremos aprender”⁶⁶ (Falk y Dierking, 2002: 9).

Según esto, la visita al museo se convierte en una experiencia personal, en la que cada uno elige libremente qué camino tomar y cómo realizar su aprendizaje, teniendo en cuenta sus conocimientos, necesidades e intereses. De modo que la misión del museo cambia y trata de facilitar los recursos necesarios a los visitantes para que el resultado de la experiencia sea útil y satisfactorio. Este cambio, consideran los autores antes citados, requiere el aprendizaje pues la sociedad del conocimiento se está construyendo sobre las ideas y el desarrollo (Falk, Dierking & Adams, 2011: 324).

Pero, los presupuestos del FCL no son nuevos y favorecen un aprendizaje personal y, por tanto, cercano al aprendizaje informal. El aprendizaje de libre elección, no requiere un motivo, una razón, sino que busca “apoyar el aprendizaje permanente, de libre elección, pero no con el propósito como en la escuela de mejorar en una materia o ser un apoyo para el trabajo. [...] Usa el aprendizaje como medio para construir la identidad personal⁶⁷” (Falk, 2009: 59).

Como resultado, el visitante elige el itinerario a seguir según sus intereses con el apoyo de medios digitales e interactivos que le introducen en la exposición. Estos medios, puestos en marcha en museos principalmente científicos, se encuentran también en museos de arte como el proyecto *Spirit of the Motherland* en el Virginia Museum of Fine Arts. Este proyecto pretende acercar a la comunidad afroamericana el contenido del museo mediante una campaña de marketing que se basa en hacer de la exposición un lugar agradable donde pasar tiempo con los niños. Pues bien, el museo organiza mediante este proyecto un *Open Day* y los centros escolares visitan la exposición, realizan *performances* y, al terminar, los alumnos exponen sus trabajos. Como resultado, el número de visitantes aumenta los días sucesivos ya que los participantes en el *Open Day* acuden con su familia y contemplan las *performances* de los hijos y sus compañeros. Por lo tanto, crean una conec-

⁶⁶ En el original: “self-directed, voluntary, and guided by individual needs and interest –learning that we will engage in throughout our lives. Since it is the learning that we do when we want to, by definition it involves a strong measure of choice- choice over what, why, where, when, and how we will learn.” [La traducción es mía].

⁶⁷ En el original: “visitors do use museums in order to support their lifelong, free-choice learning, but the purpose of that learning is not to gain competence in a subject as in a school or work-based context. [...] Museums visitors are using learning as a vehicle for building personal identity.” [La traducción es mía].

xión personal del visitante con el museo que, en este caso, facilitó el aprendizaje (Falk y Dierking, 2002: 138). Esto se debe a que el aprendizaje crece cuando se da un interés personal, pues en ocasiones, como apunta Eisner: “aprenden más a causa de los significados personales que extraen de lo que les enseñamos [...] y los significados que extraiga un estudiante dado diferirán de los que extraigan los demás” (Eisner, 2004: 74).

A su vez y para finalizar, la provocación emocional manifiesta especial peso en la visita a un museo, puesto que el visitante quiere aquello que más le atrae. Goleman (1995) popularizó el término educación emocional y considera que esta permite conocer mejor los propios sentimientos y facilita la comunicación con los demás y, por tanto, repercute en la mejora de la sociedad. Si un museo provoca en el visitante el aprendizaje de aquello que le atrae, entonces consigue más fácilmente su objetivo: enseñar al visitante y colaborar en la transformación de la sociedad cívica. En este caso, no solo el aprendizaje está influido por las emociones sino que también depende de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el visitante (Falk y Dierking, 2002: 56).

Sin duda, los presupuestos del FCL son aplicables al museo. Pero la propuesta parece más enfocada al aprendizaje informal o al visitante ocasional o individual. Por eso, si un área educativa del museo recurre a esta propuesta y busca el aprendizaje entonces debe entregar la información necesaria para que el público pueda acceder a las colecciones antes, durante y después de la visita.

3.6.3. Las pedagogías críticas

La pedagogía crítica surge de las teorías de un grupo de intelectuales en la primera mitad del siglo XX conocidos como la Escuela de Frankfurt. En 1922 crean el Instituto de Investigación Social que nace como un proyecto social orientado por la teoría marxista (Bórquez, 2007: 55). Una figura clave es Horkheimer, que a partir de 1930 ocupa la dirección del Instituto. Este autor procura una nueva visión multidisciplinar con el enfoque de una “filosofía social” que pretende “construir una teoría crítica como método de análisis de la realidad, en oposición a la teoría denominada tradicional” (Bórquez, 2007: 56).

Con el ascenso al poder de Hitler y, sobre todo al estallar la II Guerra Mundial, expulsan a Horkheimer y a sus seguidores del Instituto, y muchos emigran a otros países. Los principales discípulos se desplazan a los Estados Unidos de América y se establecen en la Universidad de Columbia. Entre los principales intelectuales

discípulos de Horkheimer encontramos a Marcuse, Adorno y Benjamin, aunque este último no pertenece al instituto pero sí colabora en algunos artículos. Al terminar la contienda, en la década de los 50, Horkheimer y Adorno regresan a Frankfurt y retoman la actividad del Instituto. En este momento, Adorno como director y con la ayuda de Horkheimer y Marcuse que permanece en Estados Unidos, ponen las bases de la Teoría Crítica.

Una segunda generación de la Escuela de Frankfurt surge en la década de los 60 y tiene como principal representante al discípulo más joven de Adorno, Horkheimer y Marcuse, que fue el sociólogo y filósofo Habermas. Este intenta responder a los problemas planteados por los primeros teóricos, y propone un programa de investigación que toma como punto de partida el materialismo histórico de Marx. Su propuesta inspira directamente a la pedagogía crítica, y pretende suprimir todo tipo de barreras a la comunicación, “es decir, las ideas deben expresarse libremente, y también defenderse abiertamente frente a las críticas” (Bórquez, 2007: 71).

La tercera generación, heredera de Habermas, aparece a finales del siglo XX y continúa en la actualidad. Axel Honneth, director del Instituto de Investigación Social desde 2001, es una de las figuras principales. Esta tercera generación estudia “de manera particular, los problemas contemporáneos del capitalismo global” (Bórquez, 2007: 80), y señala “que el debilitamiento del Estado nacional –producto de la globalización– ha favorecido la multiplicación y descentralización de las dimensiones políticas, sociales y culturales que antaño estaban bajo la tutela del Estado” (Bórquez, 2007: 81). La preocupación principal de los intelectuales de esta tercera generación es teorizar sobre las posibilidades de ampliar la democracia y plantear un modelo radical.

Como resultado, la pedagogía crítica aparece en la década de los 80, sin unos contenidos que la regulen, pero con múltiples puntos de vista a partir de un eje central: el interés por “un análisis reflexivo y crítico de la estructura sociocultural y las injusticias que provocan sus imposiciones implícitas” (Villalba y Escaño, 2009: 31). En efecto, “los teóricos educativos críticos están unidos en el intento de fortalecer a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias sociales” (McLaren, 1997: 47). Kincheloe (2008: 30) apunta que esta corriente surge del trabajo previo de Paulo Freire en los años 60; los impulsos progresistas en educación y, por último, la fusión de la teología de la liberación, con la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. La pedagogía crítica adquiere popularidad con la difusión de la obra *Pedagogía del oprimido* de Freire, para quien

La educación y el museo. La educación artística

educar no es sólo transmitir o entregar conocimientos determinados y estáticos sino, más bien, es la capacidad de crear una situación pedagógica en la que el ser humano se conozca a sí mismo y logre tomar conciencia del mundo o el entorno injusto que lo rodea, con el propósito de transformarlo.

(Bórquez, 2007: 148).

Por consiguiente, los defensores de la pedagogía crítica mantienen que la educación debe promover el cambio social, la lucha contra las desigualdades (económicas, sociales, raciales, etc.), favorecer la igualdad de género e insistir en la necesidad de formar una ciudadanía comprometida con estos valores que se convierta en agente del cambio social y beneficie a las clases oprimidas.

Según esta idea de educación, la pedagogía crítica (artística) tiene una repercusión importante en el mundo de las artes, puesto que la función del arte es la construcción de la realidad.

La realidad es pura construcción social: el dinero, la propiedad, el matrimonio, las funciones de género, los sistemas económicos, la pobreza, los sistemas jurídicos, el racismo, los gobiernos, las humanidades y las artes. Las artes contienen representaciones de la realidad social. Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 124).

Como la educación artística participa en la construcción de la realidad social, su principal objetivo es que los alumnos entiendan los mundos sociales y culturales en los que viven (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 125). Por este motivo, se orienta a la comprensión y construcción de la realidad. Por tanto, promueve una visión multicultural de las artes, y enseña el arte tal y como se experimenta. Además abre las puertas a otras asignaturas e incita a participar en la construcción del currículo (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 144).

Observando la labor educativa de algunos museos, se advierte como se manifiestan algunas ideas y acciones educativas propias de las pedagogías críticas. Uno de los centros de arte contemporáneo que se inspira en ellas es el museo de arte contemporáneo de Castilla y León (MUSAC). Así lo manifiesta Belén Sola, responsable del área educativa:

Las pedagogías críticas, aquellas que emanan del pensamiento de Paulo Freire, y

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

que han tenido su propio desarrollo museológico en la misma crisis de estas instituciones y su posterior renacer, nos sirvieron de guía. Son pedagogías que proponen la interrelación continua entre el arte, la educación y el activismo sobre la base de generar pensamiento crítico. La búsqueda de estas relaciones, experiencias y referentes, tanto en nuestro entorno más personal, como en nuestras prácticas de trabajo, son las fuentes de referencia esenciales: lecturas, jornadas, conferencias, etc. y el propio entorno del museo es el mejor lugar desde el que generar esta actividad formativa.

(Sola, 2010: 18)

En consonancia con estas ideas, las exposiciones que el MUSAC ha organizado durante los primeros meses del año 2015 sirven como ejemplo, puesto que son prácticas expositivas “en las que adquiere una especial relevancia el análisis de diferentes aspectos de la sociedad y la cultura contemporáneas y el fomento del pensamiento crítico a través del arte”⁶⁸.

Otro enfoque crítico se encuentra en las ‘pedagogías colectivas’ que consisten en “una serie de prácticas en las que el trabajo educativo se despliega a través de diversos agentes, medios, instituciones y políticas. Se producen siempre múltiples cruces de saberes heterogéneos procedentes de diversas disciplinas” (Rodrigo, 2009: 66). Así, por ejemplo, el enfoque del proyecto Transductores, llevado a cabo en el Centro de Arte José Guerrero de Granada, pretende fomentar iniciativas que articulen de forma sensible prácticas artísticas, la intervención política y la educación a partir de la acción de colectivos interdisciplinarios⁶⁹.

Habría que decir también que los objetivos de este proyecto son:

1. Crear nuevos públicos a través de redes de trabajo que impliquen a profesores, estudiantes, artistas, agentes locales, urbanistas, arquitectos y otros interesados en el trabajo colectivo.
2. Potenciar la tarea de los trabajadores culturales y agentes locales, en este caso focalizados en dos asociaciones independientes: la plataforma estudiantil Aulaabierta y el colectivo FAAQ.
3. Por último, fomentar una educación horizontal, participativa, que busca compartir y generar conocimientos más allá de su mera transmisión.

⁶⁸ Información extraída el 13 de marzo de 2015 de la *web* <http://www.elnortedecastilla.es/culturas/201501/24/musac-leon-inaugura-cuatro-20150123163433.html>

⁶⁹ Información extraída el 13 de marzo de 2015 de la *web*: <http://www.transductores.net/>

(Romero, 2009: 12)

Existe todavía otro enfoque que evoluciona más allá de las pedagogías críticas y se denomina *pedagogías invisibles*⁷⁰. Sus fundadoras son María Acaso, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Marta García Cano de la Universidad Complutense. Acaso (2011) explica cómo muchas instituciones trabajan siguiendo los postulados de las pedagogías críticas, pero se pregunta “¿no podría ser que las pedagogías críticas formen en este momento un paradigma agotado? ¿No han constituido las pedagogías críticas un modelo adecuado para su momento pero ya superado?” (Acaso, 2011: 32). A continuación recuerda que estas preguntas las planteó en una conversación con Elizabeth Ellsworth⁷¹ y su respuesta fue

que quizá deberíamos empezar a trabajar desde las pedagogías regenerativas [que] huyen de lo pesimista, son felices y dejan paso a la participación; inciden en lo que podríamos llamar acciones aprovechadoras, ya que parten siempre de lo que los demás poseen (Acaso, 2011: 32).

En resumen, el enfoque crítico de la actividad educativa artística en un museo puede, como sugiere Acaso, no estar en su mejor momento, pero todavía los museos proponen actividades educativas con una fuerte carga ideológica y social propias de las pedagogías críticas. Por lo tanto, parece positivo para la educación en el museo, que esta corriente evolucione hacia un enfoque más objetivo, con posturas menos ideologizadas y más participativas.

3.6.4. La educación patrimonial integral

La educación patrimonial es relativamente reciente y trata de dar a conocer el patrimonio para que sea comprendido, respetado y valorado por la sociedad (Fontal e Ibáñez, 2015: 17). Es decir, pretende conectar con una sociedad diversa para que valore como propio el abundante y variado patrimonio.

Cuando en 2003 Olaia Fontal publica su tesis doctoral *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, el término todavía produce

⁷⁰ Información extraída el 13 de marzo de 2015 de la web: <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>

⁷¹ Elizabeth Ellsworth había escrito el 29 de noviembre de 2010 en la *Harvard Educational Review* un artículo titulado *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy*, en el que cuestionaba el uso de las pedagogías críticas.

cierta confusión debido a la ausencia de investigación y publicaciones. Pero en la última década, su estudio adquiere un carácter propio debido en gran parte a las investigaciones en el ámbito universitario. En concreto, en España, las facultades de educación de la Universidad de Valladolid y la Universidad de Huelva profundizan en los contenidos educativos patrimoniales, de tal manera que el término adquiere significado. Además, realizan seminarios, jornadas y congresos internacionales sobre educación patrimonial.

Que la educación patrimonial adquiere importancia se manifiesta en que en los últimos años han aumentado las publicaciones, tanto originales como traducciones. Por ejemplo, una obra como *La interpretación de nuestro patrimonio* publicada por Freeman Tilden en 1957, se traduce y publica en castellano en el año 2006. Esta obra obtiene especial importancia para la educación patrimonial porque en ella Tilden (2006) trata la interpretación del patrimonio desde un punto de vista educativo. Entre otras cosas señala que el contacto con los objetos patrimoniales no se puede quedar en mera información, sino que va más allá. Por eso, establece seis principios o pilares fundamentales para interpretar el patrimonio y considera la interpretación como una actividad educativa “que pretende revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos” (Tilden, 2006: 35).

Ahora bien, la interpretación del patrimonio persigue unos fines concretos y si se estudia desde su vertiente cultural surgen distintos modelos de educación patrimonial, que Fontal (2003) define hasta llegar a una propuesta integral. Antes de exponer dichos modelos conviene señalar que esta autora entiende el patrimonio como las relaciones entre las personas y los objetos del pasado y contemporáneos, porque el patrimonio se construye en el presente, creando conexiones e interacciones transmitidas de generación en generación.

En cuanto a los modelos, Fontal apunta, en primer lugar, un modelo instrumental, que concibe la educación como un instrumento para alcanzar algunos fines educativos, está supeditada a la gestión del patrimonio y no es un fin en sí misma (Fontal, 2003: 130). No es una educación integral completa y, por lo tanto, no ayuda al alumno a desarrollar todas las capacidades posibles a las que tiene acceso con el patrimonio.

En segundo lugar, señala un modelo mediacionista, que entiende la educación como instrumento autónomo y pilar básico en la mediación entre el patrimonio y la

sociedad (Fontal, 2003: 136). Esto es, la educación importa pero no deja de tener un papel mediador entre ambas partes.

El tercer modelo, el historicista, se centra en las teorías y prácticas educativas que proyectan el patrimonio histórico y no inciden tanto en la idea de patrimonio, sino más bien en los contenidos históricos, filosóficos, estéticos, etc. (Fontal, 2003: 142). Este es el caso clásico de la enseñanza formal en España que da más importancia a los contenidos que al patrimonio de tal manera que el patrimonio se convierte en el soporte para adquirir conocimientos.

Por último, presenta un modelo simbólico-social que utiliza el valor simbólico del patrimonio como instrumento para transmitir valores culturales, territoriales e identitarios (Fontal, 2003: 147). Evidentemente este modelo queda incompleto puesto que limita el patrimonio a la transmisión, ni siquiera adquisición, de valores.

Una vez revisados los modelos anteriores, Fontal desarrolla un modelo integral. Este modelo parte de un concepto de la educación entendida “desde la comprensión del hombre como ser humano, verdadero e integral” (Marín, 2013: 120). Así, la persona que se educa es el punto de partida y su educación dura toda la vida. De tal manera que la educación patrimonial no sólo engloba la etapa escolar sino otros ámbitos, como los museos, que participan en la educación de la persona durante toda su vida. Por estos motivos, la clave de la educación patrimonial es que contenga una serie de aspectos integradores y Fontal plantea los siguientes:

1. Condición interdisciplinar derivada de la propia condición de la cultura.
2. Dimensión conceptual, actitudinal y procedimental.
3. Multiplicidad de escalas vinculadas a los procesos de identidad, desde la individual hasta la mundial. Presencia de todas estas escalas en las identidades tanto individuales como colectivas.
4. Posibilidad de inclusión de cualquier elemento que sea de interés y que aporte significado.
5. Pertenencia simultánea del patrimonio (mediante propiedad simbólica a diferentes individuos y colectivos).

(Fontal, 2003: 164).

Ahora bien, estos aspectos se reconocen fácilmente en los museos puesto que son instituciones que conservan el patrimonio y, a la vez, espacios en los que la población de forma interdisciplinar, conoce los objetos, aprende a valorarlos y muestra interés por las personas que participaron en la elaboración de los mismos.

Pero la educación patrimonial no sólo se emplea como modelo educativo en el museo, puesto que el patrimonio no son sólo los museos, ni siquiera los monumentos. Efectivamente, el patrimonio incluye a las personas y a los objetos, que en muchos casos pueden no tener un especial valor material o económico, pero sí un fuerte valor educativo o personal. Por este motivo, Fontal (2013) diez años después de publicar su propuesta “estira” (en sus propias palabras) el término patrimonio y lo vuelve a definir:

El patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe (Fontal, 2013: 18).

Y en esta línea se puede decir que las interpretaciones, opiniones y experiencias que generan los educadores y el público en el museo, forman parte del contenido que se enseña y aprende, y son patrimonio en sí mismas. En resumen, la educación patrimonial no es una estrategia o un método sino que el propio patrimonio es ocasión de educación, puesto que a veces el aprendizaje aparece cuando menos se espera y, tal vez por este motivo, los efectos de la labor educativa son difíciles de medir.

Actualmente el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) localiza más de 6000 programas inventariables relacionados con la educación patrimonial. Estos programas pertenecen tanto al ámbito formal como al no formal. En el formal, la mayoría de programas aparecen en Secundaria puesto que el currículo cuenta con más contenidos patrimoniales. En cambio, para los destinatarios en el ámbito no formal encontramos una mayor dispersión “un 13,4% dirigidos a todos los públicos y un 6,4 a niños y jóvenes, frente a otros colectivos a penas presentes como personas con discapacidad (sólo un 0,6%) o familias (0,3%)” (Fontal e Ibáñez, 2015: 26). En el caso de las personas con diferentes capacidades resulta especialmente llamativa pues como señala Marín (2013: 128) no se cumplen los criterios de accesibilidad, no existe un modelo educativo definido y se debe trabajar en un contexto educativo basado en la inclusión. En este sentido, las posibilidades futuras de la Educación Patrimonial en España han sido estudiadas por Fontal y Marín (2014).

Por último, es de interés considerar que la educación patrimonial aumenta la conciencia crítica respecto al pasado, y facilita la relación con los demás compar-

tiendo valores con otros pueblos, otras culturas. Además, permite entender mejor la dimensión de la acción humana en el tiempo y no se conforma con difundir o interpretar el patrimonio sino que tiene un enfoque absolutamente educativo. Por estos motivos, el museo de arte se transforma en un agente, un medio que genera pensamiento en educación artística y, en general, un espacio para la educación patrimonial donde se establece un vínculo entre el visitante y los objetos, de manera que estos se convierten en parte de la experiencia personal, de la historia personal.

3.6.5. Las museologías participativas

Este fenómeno comienza con el modelo participativo de la Nueva Museología inspirado por Rivière, Desvallées y de Varine y que se materializa en el ecomuseo (Davis, 1999: 58). Estos autores conceden mucha importancia a los usuarios, a la dimensión social, a la comunidad y facilitan la participación de la población en la creación de museos. Por esta razón, el ecomuseo nace como un museo “capaz de integrar el medio ambiente humanizado, la industrialización y la historia social, y con la voluntad declarada de comprometerse con el futuro de las comunidades en las que vivían y trabajaban en el entorno del museo” (Ballart, 2008: 52).

El aumento de público en los años 80 propicia los estudios de visitantes para mejorar la relación de estos con el museo y conocer sus opiniones y necesidades. En este ambiente nacen las museologías participativas que mediante la consulta a los usuarios o a través de encuestas permiten al museo abrirse al público, participar en la programación y conocer el impacto del mismo en la sociedad.

Pero la consulta y la encuesta no significan conceder todas las peticiones del público pues “otorgar la palabra a los interesados no quiere decir darles toda la palabra” (Chaumier, 2014: 284), sino que deben encontrar un terreno común, delimitar las responsabilidades de cada uno, y por parte del museo convertirse en instrumento de la expresión del grupo. Además, si el público como objeto de la educación no es pasivo cuando interioriza el contenido de una exposición, entonces escuchar sus reflexiones y conclusiones es una forma de poner en marcha la museología participativa.

Pues bien, a pesar de la importancia de la evaluación algunos manifiestan que las instituciones museísticas no modifican nada y que muestran una singular “sordera”

como si esta expectativa, que asoma de manera radical sobre la creencia en un

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

visitante reducido a la figura del consumidor de productos y servicios, no pudiera ser creída, comprendida, tomada en serio por las instancias encargadas de realizar la política museal (Le Marec, 2014: 306).

Las concepciones más recientes de la museología participativa se vinculan a dos enfoques: “Un enfoque casi político que se inspira en la filosofía de acción inicial de los ecomuseos; y uno casi epistemológico que se inspira en el estudio comprensivo de públicos” (Dessajan, 2014: 314). Este segundo enfoque lo emplea el Museo del Hombre de París. Este museo divide a los visitantes según las experiencias del público,

en tres tipos de posicionamientos: ‘visitante-actor’, ‘visitante-crítico’ y ‘visitante-experto’. Con esta tipología, la determinación de la museología participativa en el Museo del Hombre abre el camino a nuevas tentativas y nuevas relaciones entre los visitantes y la institución museal (Dessajan, 2014: 316).

Sin embargo, donde realmente encontramos estudios de público es en muchos museos de ciencias. En estos museos, que se inspiran en *The Exploratorium* de San Francisco, gracias a la invitación permanente a sus visitantes para interactuar

tocar, escuchar, oler sentir, explorar los objetos y acercarse a los principios científicos y los desarrollos tecnológicos, los visitantes dejaban atrás un modo clásico de acercarse a la ciencia y la tecnología fundamentalmente a través de vitrinas y etiquetas explicativas (Serrano, 2013: 160).

De esta manera al estimular la curiosidad de los visitantes, se facilita de forma amena el esfuerzo por aprender y se “demuestra que la ciencia y la tecnología no tienen por qué ser oscuras ni aburridas, aunque requieran curiosidad y esfuerzo” (Serrano, 2013: 165).

4. Recapitulación

Al inicio del capítulo se trató de la situación de la educación artística en España desde un punto de vista legislativo. Sobre este asunto, concluimos que España se encuentra en una situación delicada. En nuestra opinión, no ha adquirido el papel

que debería tener a pesar de las diferentes legislaciones y reformas educativas que se han realizado en las últimas décadas. A nuestro juicio, debe reformarse la formación del profesorado. Primero, mejorando la formación en educación artística de los estudiantes del grado de magisterio, de tal manera que en los futuros docentes adquiera relevancia la educación artística. En este sentido, sirve como ejemplo la asignatura del plan de estudios de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) explicado por Arriaga (2015). Su propuesta, que se basa en la museología crítica, la pedagogía crítica y perspectivas feministas en educación,

busca garantizar la adquisición de diversas competencias por parte de los/las estudiantes, como: analizar críticamente los museos y centros de arte del entorno y conocer su potencial educativo; utilizar estos recursos para apoyar el aprendizaje de las artes y otras materias, y distinguir y adecuar las posibles aproximaciones en educación artística en función de los objetivos educativos (Arriaga, 2015: 132).

Sin embargo, no sólo se trata de formar a los nuevos profesores sino que se precisa del aprendizaje permanente que, sobre todo, actualiza al profesorado actual en las nuevas prácticas educativas y mantiene y perfecciona la formación a lo largo de los años. En este sentido, consideramos importante la formación en educación artística puesto que en los estudios del grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria no se ofrece esta la especialización.

El concepto de educación artística es muy amplio y no se reduce a las manualidades o a la expresión plástica. Por esta razón, parece conveniente promover el trabajo transversal en Secundaria y Bachillerato y, a la vez, ofrecer a los alumnos de esas etapas educativas otras disciplinas relacionadas con la llamada educación artística como pueden ser la estética, la historia del arte o la educación patrimonial. De esta manera, se ofrece un enfoque que se advierte desde diferentes aspectos y potencia un planteamiento de la educación artística cercano a la propuesta conocida como DBAE que, como se ha explicado, se basa en cuatro disciplinas; la estética, la crítica, la historia y la práctica del arte y que forma personas que en el futuro podrán disfrutar con el arte.

Si hasta este momento nos hemos referido a la enseñanza de la educación artística en la etapa escolar, ahora comprendemos que la educación artística no termina con la enseñanza obligatoria. Es más, pensamos que debe continuar durante la formación profesional (entendida como etapa educativa y diferente de la formación

profesional laboral) y la enseñanza universitaria. Pero somos conscientes de las dificultades que entraña esta decisión, especialmente en el ámbito universitario. Por ello sugerimos tres formas de aproximarse a la educación artística en la educación superior: fomentar la tendencia a trabajar de forma interdisciplinar e interdepartamental; implantar en las universidades las asignaturas del *core curriculum*⁷² (que son práctica habitual en las universidades anglosajonas) para educar con, en y para el arte desde el corazón de la universidad y, por último, impulsar los museos y centros universitarios de arte como facilitadores de la expresión artística de los universitarios y como forma de acceder al arte desde la experiencia.

El siguiente apartado trataba de mostrar que un museo ayuda a las personas a generar experiencias educativas. Esto significa, en nuestra opinión, que el futuro de los museos hoy no es sólo la conservación y la exposición de las obras sino que más bien el futuro de los museos es la educación. La misión primordial del museo es educativa y, en consecuencia, social.

Si se acepta que la primera misión es la educativa entonces los medios empleados para que los visitantes obtengan un aprendizaje educativo constituyen un elemento necesario. En este sentido, para poder educar lo primero que se necesita son las personas objeto de la educación y por eso se han señalado los estudios de público como una herramienta útil para aumentar el número de visitantes. Aunque en ocasiones parece que estas investigaciones pretenden aumentar los visitantes por motivos económicos más que educativos. Pero a pesar de este posible engaño opinamos que la inversión económica y humana en educación es un valor en alza para el futuro de las instituciones museísticas.

Todavía cabe extraer una última conclusión previa a la valoración de las propuestas relacionadas con la educación y los museos. Hasta ahora hemos considerado que el museo tiene como misión principal la educación. No obstante, nos parece oportuno concluir que la educación puede malograrse sino se evalúa la calidad educativa tanto del museo como institución como de sus actividades y programas coordinados por el área de educación.

El trabajo de Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián (2013) presenta un método mediante el cual se puede evaluar la calidad de la acción educativa, el buen funcionamiento del departamento de educación y, en definitiva, la misión educativa del museo.

⁷² Sobre estas asignaturas trataremos en el último capítulo al hablar del Museo Universidad de Navarra.

La última parte del capítulo agrupa cinco propuestas relacionadas con la educación y los museos. La primera de la que se trata es la Museografía Didáctica. Nos parece una propuesta con mucha fuerza y futuro. Se centra en ofrecer una museografía cuya finalidad sea la didáctica. Se nota especialmente en aquellos museos cuya temática hace referencia a la historia. Por esta razón, su enfoque didáctico está ligado a la docencia de las Ciencias Sociales. Esta es la fortaleza de estos programas pero al mismo tiempo una cierta debilidad ya que nos parece que deja poco margen a la creatividad e imaginación. Ofrece ventajas para enseñar a los escolares por su relación con la educación formal. Esta se observa tanto en los métodos como en los contenidos aunque se debe añadir que aspectos educativos propios del museo, como la figura del mediador o educador y convertir la visita al museo en una experiencia son propios de la educación no formal.

Falk y Dierking (2002) promueven la segunda propuesta: el FCL. Este sistema tiene mucha relación con el método educativo VTS (*Visual Thinking Strategies*) desarrollado en los años 90 en los museos americanos. Se ha empleado en los museos europeos desde principios del siglo XXI. Este método considera que la interpretación individual de las obras por el espectador, sin influencia de un mediador, es la mejor manera de provocar el encuentro con la obra de arte. Pero parece desafortunado dejar de lado otras interpretaciones, tanto las autorizadas como las realizadas por otras personas. En una obra de arte no sólo existe una única interpretación y conocer las opiniones de otras personas puede enriquecer la propia y, por lo tanto, mejorar y aumentar el conocimiento personal que de la obra de arte se tiene. Y así, como señala Arriaga (2008: 138) el alumno elaborará sus propias conclusiones pero de manera compleja, crítica y significativa.

En tercer lugar, se ha presentado una metodología con marcado carácter ideológico: las pedagogías críticas. Como hemos apuntado María Acaso promueve en España un grupo de investigación sobre educación artística en la escuela y en el museo que se basa en las pedagogías críticas. Esta autora, como señalamos, ha puesto de manifiesto la necesidad de regenerar y modernizar el enfoque de las pedagogías críticas. La visión que aporta, como el título de uno de sus libros (Acaso, 2013) es revolucionaria. Defiende un nuevo concepto de educación que, entre otras cosas, valora más el aprendizaje que la evaluación, fomenta la creatividad, no busca la verdad porque el contexto desvirtúa la verdad, defiende el carácter político del acto educativo, etc. Esta 'nueva educación' ha sido criticada, en ocasiones duramente, por autores como Royo (2016) cuyo principal reproche es la falta de interés

de la autora por el conocimiento, la verdad o la evaluación. Pues bien, pensamos que este autor puede tener razón al recriminar la ausencia de conocimiento en la educación (sorprende que Acaso diga que este se encuentra en internet), la innecesaria utilidad de la búsqueda de la verdad o la inutilidad de la evaluación en los planteamientos de Acaso. Pero tal vez con sus reproches provoca, quizás sin pretenderlo, un excesivo rechazo en el lector por la innovación o la creatividad en la educación. Además, algunos aspectos propios de las pedagogías críticas, como la importancia que se da a los procesos y al aprendizaje, nos parecen interesantes y, según las circunstancias, de gran utilidad en un museo. Pensamos con esta autora que “no es posible en educación aplicar un mismo método en todas las acciones educativas porque todas las situaciones educativas son distintas debido a la realidad espacio-tiempo y a las características de cada estudiante y su inconsciente” (Acaso, 2009: 189).

La cuarta propuesta, la “educación patrimonial”, no supone un nuevo enfoque en la historia de la educación. En cambio el planteamiento, y sobre todo los estudios de investigación y las experiencias llevadas a cabo, sí que parecen novedosos. Nos parecen positivos y útiles los medios de investigación con los que cuenta la educación patrimonial ahora mismo en España. De ellos destacamos el OEPE y las tesis doctorales que se llevan a cabo, algunas de ellas en la Universidad de Valladolid dirigidas por Olaia Fontal⁷³. Una de las últimas, defendida en 2016, es la realizada por Ana Sánchez Ferri que lleva por título *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. Esta investigación nos parece de interés porque, por una parte, realiza un análisis estadístico-descriptivo que permite un conocimiento específico de los programas y, por otra, una evaluación de programas que determina los estándares de calidad de los programas de educación patrimonial. Por último, indicar que la profesora Fontal publicó su tesis, dirigida por Roser Calaf, en 2003 con el título de *La educación patrimonial: definición de un Modelo Integral y Diseño de Sensibilización* y desde entonces ha centrado su investigación en esta disciplina y es la investigadora principal del citado observatorio. En este sentido, nos parecen positivos los medios con los que cuenta la educación patrimonial ahora mismo en España.

Ahora bien, tal vez pueda dar la impresión de que la educación patrimonial se

⁷³ Señalamos como ejemplo la tesis doctoral “Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización” dirigida por Olaia Fontal y defendida por Sofía Marín el 14 de noviembre de 2014.

centra en el ámbito educativo formal, en su faceta didáctica y que deja poco espacio a la creatividad y al disfrute de las obras. Esta objeción apenas tiene fundamento puesto que el encuentro personal y directo con el patrimonio supone una sorpresa que produce gusto o disgusto pero que no deja indiferente. Además, algunas iniciativas relacionadas con el patrimonio, que se han comenzado recientemente, facilitan una experiencia satisfactoria ante la obra. Un buen ejemplo de estas iniciativas es la de Patrimonio para Jóvenes⁷⁴.

La última propuesta presentada, las museologías participativas, ha supuesto una revolución en el mundo educativo de los museos gracias al Exploratorium de San Francisco. Los métodos que emplean se han puesto en marcha en otras iniciativas principalmente en el campo de las ciencias. En los museos de arte estas técnicas participativas presentan mayores dificultades aunque esto no significa que no se puedan desarrollar. La participación del público en la decisión de la programación de un museo, interactuar con los objetos (o en su defecto copias de los mismos) durante la visita y facilitar la intervención mediante actividades prácticas parecen medidas positivas.

Por último, y como conclusión, pensamos que las cinco propuestas tratadas presentan aspectos positivos. Pero parece interesante resaltar, en estas líneas finales al capítulo, que, de una u otra manera, todas ellas plantean el concepto de “visitante activo” (Orisková, 2015: 164). La colección de obras de arte de un museo, y en especial las obras de los grandes artistas, pueden condicionar en cierta manera la visita a un museo e incluso sus programas educativos. Esto provoca que en ocasiones el museo ofrezca un programa o recorridos en los que el público apenas puede intervenir. Por este motivo, parece de interés que las cinco propuestas faciliten al público el acceso a la totalidad de obras y posibilidades educativas que tiene un museo. Así, el visitante puede acudir para realizar una visita de acuerdo a sus preferencias personales, contemplando las obras de arte que considera de mayor interés y que le producen un disfrute mayor.

⁷⁴ La asociación de amigos Patrimonio para Jóvenes tiene como finalidad concienciar a los jóvenes a través de la formación en la protección y conservación del arte y el patrimonio. Su página *web* es: <http://www.patrimonioparajovenes.com/es/>

Capítulo III

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

1. Introducción

En este capítulo, las ideas planteadas de forma teórica en los dos capítulos anteriores se presentan mediante ejemplos. Sin embargo, parecía conveniente tratar previamente –en este inicio– sobre dos dimensiones educativas que inciden de manera especial en la obra de arte como medio para educar a las personas: la creatividad y el juego. Aunque, se puede añadir que la obra de arte no requiere propiamente de ayuda para educar, pues parece que tiene una dimensión educativa en sí misma. El arte, la obra de arte, en palabras de López Quintas “no es un medio para despertar determinadas emociones” (López Quintas, 1990: 146), ya que la propia experiencia estética convierte la realidad humana en un campo de juego, un campo de creación lleno de sentido (López Quintas, 1990: 153). Estas dos dimensiones, la creatividad y el juego facilitan la experiencia estética, agudizan la mirada del espectador y se ofrecen como medios para el encuentro personal con la obra de arte.

A continuación, el siguiente apartado de este capítulo se ocupa de los programas educativos adoptados por el museo para convertir la visita en una oportunidad educativa para los visitantes. Estos programas, en general, provocan curiosidad en el participante que amplía su campo de conocimientos y, con una nueva perspectiva de la obra de arte, se encuentra con ella de manera personal.

Este apartado se refiere en primer lugar a los programas educativos dirigidos al público adulto. Después de una introducción y exposición general se introducen los programas para mayores y, de manera más detallada porque hoy adquieren especial importancia, los orientados a las personas con capacidades diferentes. Antes de terminar este epígrafe, se apunta un ejemplo significativo –por su origen, difusión y continuidad– de un proyecto dirigido por la Unión Europea, para personas adultas en el ámbito museístico.

El segundo epígrafe aporta información sobre uno de los programas con más éxito en la primera década del siglo XXI: los programas familiares, que se plantean

como experiencias de ocio educativo en familia. Las familias preparan la visita al museo, acuden libremente y disfrutan y aprenden juntos, facilitando de esta manera el diálogo y la conversación familiar que tantas dificultades plantea hoy en día.

El tercer aspecto al que se hace referencia son los programas escolares que tienen más antigüedad y que están más implantados en los museos. Pretendemos exponer cómo las actividades educativas dirigidas a la escuela, que parten de un público considerado “cautivo”⁷⁵, pueden convertirse en verdaderas experiencias personales de encuentro con la obra de arte. Experiencias no sólo didácticas o de aprendizaje sino verdaderamente educativas. La educación, como hemos considerado, no busca un resultado inmediato en el educando sino que procura sembrar (se centra en los procesos) para que, tal vez, con el paso del tiempo se produzcan unos resultados que en ocasiones pueden ser distintos a los esperados. Con esta idea se ponen en marcha algunos programas escolares. Por otro lado, parece interesante que en estos programas se establezcan vínculos con los profesores de los centros educativos para ofertar actividades diseñadas de acuerdo con el currículo escolar de todas las disciplinas y en todas las etapas educativas.

Continúa este apartado con las actividades para jóvenes que, dirigidas a estudiantes de los últimos cursos de la ESO, bachillerato y educación superior, se realizan fuera del horario lectivo. Como se verá, estos programas muestran un especial interés en el estudio de la actividad educativa del museo, puesto que debido a su carácter voluntario revelan un fuerte componente activo y participativo que estimula tanto el desarrollo y el disfrute personal como la relación con otros jóvenes con diferentes actitudes e intereses a los que habitualmente tratan en el centro escolar. Estos principios esbozados (libertad, actitud activa, participación) facilitan obtener una experiencia educativa y satisfactoria.

Finalmente, en este apartado se presentan otros programas educativos que no están organizados en muchos museos pero que presentan algunas características que son de interés. Nos referimos a los programas dirigidos a las empresas, las actividades para amigos del museo y las relacionadas con la formación del profesorado.

Para terminar esta introducción, el cuarto y último apartado de este capítulo pretende ejemplificar las ideas expuestas en el apartado anterior. Se proponen para

⁷⁵ “El concepto de *público cautivo* se aplica fundamentalmente a aquellos visitantes que no acuden voluntariamente al museo, sino que son parte de programas más amplios que contemplan la visita. En otras palabras, hace referencia a aquellos visitantes que no comparten necesariamente y de manera absoluta los intereses del museo en lo que a las visitas guiadas se refiere” (Calaf, Suárez y Gutiérrez, 2014: 133).

ello, de acuerdo a unos criterios de selección, unos programas educativos concretos realizados en museos de arte contemporáneo de Madrid. Con estos ejemplos no se pretende valorar o criticar la tarea educativa realizada sino que más bien se busca seleccionar los programas, analizar sus objetivos y describir sus contenidos.

2. La creatividad y el juego como dimensiones de la actividad educativa del museo de arte

2.1. La dimensión creativa en la obra de arte

La dimensión creativa de la persona cada vez resulta más necesaria en la actualidad. La enseñanza de destrezas y actitudes, por sí sola no facilita una verdadera formación y, por tanto, no logra obtener el fin de la educación. En este sentido, se entiende que la finalidad de la educación es suscitar la formación de personas y despertar en ellas la búsqueda de la verdad que les oriente en el camino de la vida. Así, la reflexión y la crítica sobre la belleza junto al encuentro con la obra de arte, resultan valiosas y útiles *de facto* para la educación, ya que favorecen el aprendizaje, el pensamiento y la formación. De manera que, como apunta Musaio (2013), la persona formada en la búsqueda de lo bello descubre una manera de orientar la propia vida. Y así, el contacto con la obra de arte acaba siendo un posible camino para acceder a un significado, a un mensaje con el que identificarse emocionalmente y en el que hallar las certezas adecuadas para afianzar su vida. En concreto, esta autora señala con acierto que “la persona formada debe observar y conocer el mundo, no como un simple espectador pasivo, sino sondeando y reinventando autónomamente en la obras de arte una forma que pueda dar mayor consistencia a su propia vida” (Musaio, 2013: 294).

Ahora bien, la actitud activa que se requiere en el espectador, implica una educación que fomente la capacidad creativa de las personas, de todas las personas, puesto que de esta capacidad nadie está exento en alguna medida. Por consiguiente, el educador no solo ofrece información, sino que se implica en la búsqueda de las condiciones necesarias para que el educando desarrolle un pensamiento creativo.

Sin embargo, este pensamiento puede desarrollarse de forma convergente o divergente. Si predomina el divergente, requiere un método que lo estimule y un educador que proponga líneas de actuación porque este pensamiento provoca múl-

tiples respuestas ante preguntas o problemas normales y acentúa el ‘cómo’ respecto al ‘qué’ (Díaz, 1986: 45). Tal es así que, como señala De Bono (1995), supone la única forma efectiva de pensamiento puesto que “la información se usa no como fin, sino sólo como medio para provocar una disgregación de los modelos y su subsiguiente reestructuración automática en ideas nuevas” (De Bono, 1995: 55).

Si la creatividad facilita, entre otras cosas, la participación activa en la tarea educativa, entonces la infancia es la mejor etapa de la vida para fomentarla. En este momento se produce un pensamiento divergente, rico en inventiva, originalidad y espontaneidad, gracias a la imaginación. Como el niño en esta etapa es creador por naturaleza, Lowenfeld y Brittain (1980) atribuyen a la escuela el compromiso de suscitar la capacidad creadora y, como consecuencia lógica, aconsejan educar la creatividad desde la primera infancia. Así lo aplican en algunas escuelas como el proyecto ya descrito de educación artística en Reggio Emilia.

Encontramos otro ejemplo en el experimento piloto llevado a cabo en Alemania en 1969 y descrito por Wollschläger (1976). Tal vez tuvo menos repercusión pero supone una práctica interesante para fomentar la creatividad en comunidad y por esta razón se comenta a continuación. La experiencia consistió en crear una escuela juvenil de arte en Wuppertal. Su finalidad radica en el desarrollo de la creatividad entendida como “la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirvan para la solución general de los problemas dados en una realidad social” (Wollschläger, 1976: 12). El proyecto parte de dos hipótesis; por un lado, el concepto de aprendizaje espontáneo, que valora la capacidad de los niños de aprender por iniciativa propia; y, por otro lado, la hipótesis de que los niños con la actividad lúdica ensayan la realidad. Así, el despertar de la creatividad se desarrolla en tres fases: sensibilización, reflexión en grupo y activación de la creatividad.

La escuela, en el momento de la publicación del libro, tenía 350 alumnos de cuatro a doce años, agrupados en clases de no más de doce niños y educados por pedagogos y artistas. En este sentido, su objetivo consistía en “preparar a los niños *lúdicamente* (a través del juego) para las tareas de la vida” (Wollschläger, 1976: 8) y el trasfondo científico-teórico se apoyaba en la teoría psicoanalista y psicosocial.

Sin embargo, aunque la experiencia no continuó, interesa señalar que la creatividad se emplea como medio para transformar una realidad social. Por lo tanto, el desarrollo de la capacidad creativa personal, que facilita la educación de la persona, queda en segundo plano dando un mayor relieve a la formación grupal. Más aún,

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas
en museos de arte contemporáneo

considera el trabajo comunitario en pequeños grupos como experiencia de la realidad social y sugiere que la solución grupal creativa depende de tres factores:

1. Los miembros del grupo o al menos una gran parte del mismo han de lograr un nivel suficiente de comunicación.
2. Los miembros del grupo han de ser capaces de reflejar el potencial del grupo alumbrado por medio de su comunicación, bajo la forma de necesidades, problemas y capacidades, esto es, han de hallarse en situación de asumir un conocimiento crítico y formular los juicios pertinentes sobre dicho potencial del grupo.
3. Los miembros del grupo han de ser capaces de establecer un nexo entre su potencial, las más de las veces todavía plagado de contradicciones, y la realidad, y ello con vistas a la realización de nuevas soluciones.

(Wollschläger, 1976: 58).

En otro orden de cosas, el desarrollo de la creatividad en la educación artística ayuda a mejorar muchas capacidades y a la adquisición, mediante la práctica, de habilidades y destrezas. En este sentido, “los estudiantes pueden ser altamente creativos en el modo de organizar cualidades en relaciones estéticas, pero, no obstante, ser incapaces de producir objetos estéticos con características nóveles” (Eisner, 1987: 41). Por esta razón, parece que el objetivo no es tanto el resultado final como el proceso creativo. Como se ha dicho anteriormente, no tanto el ‘qué’ sino el ‘cómo’ (Díaz, 1986: 45).

Pero no parece suficiente el desarrollo del pensamiento creativo y la adquisición de una serie de destrezas o habilidades puesto que estamos hablando de formar personas. Además, como la educación creativa tiene importancia en la educación, entonces el educador debe conseguir suscitar personas dotadas de iniciativa, recursos y confianza para que puedan enfrentarse a problemas de cualquier tipo (Guilford, 1994).

Actualmente disfrutamos de una educación más creativa. Esto provoca un aprendizaje más ágil, el aumento de pautas de conducta creativa y trabajar en colaboración con los padres. De hecho, Torrance (1977) insiste en la necesaria relación creativa entre el maestro y el alumno porque los cambios que admite una educación creativa “requieren maestros con un espíritu creativo y aventurero. A no ser que dispongamos de tales maestros, los alumnos que se atrevan a crear, imaginar y cuestionar seguirán siendo marginados” (Torrance, 1977: 23).

De manera semejante, De Bono (1994: 70) estima sinónimos arte y creatividad.

Por este motivo, en su opinión, las personas mejor preparadas para contribuir al desarrollo de la capacidad creativa son los artistas. Ahora bien, esto no significa que la educación creativa quede aislada dentro de la educación artística, sino que se debe incorporar en la formación cotidiana de los alumnos en los centros escolares y la familia (Mitjans, 1995: 112).

En cambio, Agirre (2000) no considera la creatividad un objetivo prioritario puesto que en su opinión urge “preparar a los niños para comprender críticamente el mundo que pasa ante su mirada” (Agirre, 2000: 167). Aunque señala que no hay razones para ver enfrentadas la creatividad y la percepción visual (las artes, la educación artística):

Si por una parte resulta imprescindible dotar a nuestros alumnos de recursos para comprender el mundo en el que viven, es indefectible que sólo de esa comprensión profunda puede nacer una actitud renovadora (creativa) de indudables beneficios sociales, siempre que la comprensión se plantee en términos de comprensión crítica (Agirre, 2000: 167).

La aportación de Agirre es interesante y de ella se deduce la necesidad del pensamiento divergente para la comprensión e interpretación. Por este motivo, establece unas líneas maestras de la investigación y práctica educativas sobre la creatividad, que se resumen a continuación:

1. La nueva educación de la creatividad responderá a un concepto no idealizado del niño.
2. La creatividad no es sólo una disposición innata de los individuos.
3. El individuo creativo no es un perturbado ni un perturbador social.
4. Las nociones de creatividad y otras anexas a ella, como talento o imaginación, son categorías “socialmente construidas”, en alguna medida.
5. El acto creador tiene carácter transpersonal.
6. La creatividad no es una facultad genérica, independiente de un campo o dominio concreto del saber.
7. La creatividad no es un valor exclusivo del arte y la creatividad no es el objetivo único y prioritario de la educación artística.
8. El estímulo, la motivación y la libertad no son suficientes para desarrollar la creatividad.

También la Fundación Marcelino Botín⁷⁶ centra su investigación en la importancia de la creatividad en la educación y en la sociedad. En 2012 y 2014 publican

⁷⁶ Además la Fundación inauguró el Centro Botín en Santander el 24 de junio de 2017. Este espacio desarrolla sus tres grandes misiones -la investigación, la formación y la divulgación- a través de programas de artes plásticas.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

un informe internacional sobre creatividad. El primero muestra la relevancia de la creatividad en la educación y el segundo analiza cómo las artes emocionan y potencian la capacidad creadora. Este programa, que cuenta con científicos internacionales, promueve la necesaria colaboración entre investigadores y docentes para conseguir una enseñanza más creativa en la educación formal, puesto que una comunidad de aprendizaje más creativa mejora el rendimiento académico y las habilidades sociales del niño (Bamford, 2012: 37). Por eso, impulsan una enseñanza integradora de las artes (*en, con y por* el arte) que obtenga un impacto positivo en el alumno, el entorno docente y la comunidad. La integración de las artes en la utilización de la educación artística como medio para fomentar el pensamiento creativo y la formación del profesorado en la creatividad supone la clave para lograrlo.

En efecto, la formación de profesores creativos favorece la educación de ciudadanos creativos capaces de hacer frente a los problemas cotidianos de la sociedad en el siglo XXI. Para conseguirlo, el profesorado debería eliminar las barreras a la creatividad en el aula y estimular el pensamiento y las actitudes creativas. Sin embargo, en España, la necesidad de mejorar la formación del profesorado –principalmente, el especializado– encuentra un impedimento: el económico. Debido a los ajustados sueldos, los cursos de reciclaje profesional pasan a un segundo plano (Bamford, 2009: 96). Además del económico, se perciben otros obstáculos como la escasez de prácticas de pensamiento convergente, las actitudes y creencias negativas sobre la creatividad y también los estados motivacionales que inhiben la creatividad (Romo, 2012: 128). Pero a pesar de estos mensajes que parecen negativos, la situación en España, aunque lentamente, está cambiando; en gran parte, gracias a las TIC que facilitan un pensamiento divergente y a la inclusión en las aulas del mundo de las emociones.

Hasta ahora la reflexión se ha centrado en la dimensión creativa de la educación en general, pero ¿qué ocurre en el museo?, ¿dónde puede observarse si un museo es creativo? Pues bien, el museo no está exento de las dificultades anteriormente descritas; por este motivo, se apuntan a continuación tres rasgos que muestran la dimensión creativa del museo. En primer lugar, la concepción del espacio que depende en gran parte del proyecto arquitectónico. Este aspecto influye en la creatividad si el arquitecto tiene en cuenta la necesidad de espacios donde el visitante pueda inspirarse y desarrollar su creatividad. En segundo lugar, los aspectos museográficos como la señalización o la información. Una señalización atractiva y

una información creativa facilitan, sin duda, la imaginación y la inteligencia creativa. Por último, la labor educativa –quizás el aspecto más importante– que depende en gran parte de los educadores. Su tarea adquiere especial relieve para desarrollar –facilitar– un pensamiento creativo. En concreto es tarea suya:

establecer una metodología que permita al alumno adaptar la propuesta que se le hace a su talante expresivo, para realizar la actividad de la forma más libre y personal posible. Así, habrá que tener flexibilidad con el fin de respetar y acoger ampliamente el lenguaje, el ritmo y las técnicas de todos (Balada y Juanola, 1987: 156).

Como expondremos en el siguiente epígrafe, al tratar de la dimensión lúdica, las visitas a los museos se realizan habitualmente en el tiempo de ocio. Las actividades de ocio se caracterizan, entre otras cosas, por ser gustosas y libres (Cuenca, 2000: 15) y, por eso, creatividad y libertad van unidas: el visitante acude al museo porque quiere y aprende lo que quiere. A la vez, la creatividad es algo muy personal puesto que hay unas personas más creativas que otras. Por estas razones, la labor del educador reside en convertir las actividades en instrumentos que faciliten la creatividad, de tal forma que cada uno adquiera su propia experiencia.

En definitiva, para que un museo ofrezca una visita –una experiencia– creativa el educador debe facilitar un aprendizaje libre y autónomo y mostrar un camino accesible a todos. Como hemos explicado esto no significa desentenderse del visitante. Los educadores al explicar los objetos del museo, deben adaptar el lenguaje para que el visitante asimile esos conocimientos y pueda ejercitar capacidades expresivas, desarrollar la imaginación y descubrir que “es capaz de crear, en el sentido de lograr aportar algo que antes no existía” (Musaio, 2013: 257).

Llegados a este punto, se puede decir que una educación creativa forma ciudadanos con mentalidad abierta, capaces de afrontar los problemas y las transformaciones tan rápidas y constantes de la sociedad. Así, la fuerza creativa se convierte en un arma para enfrentarse al día a día de la vida con sus crisis y problemas (Torrance, 1977: 26). Todo esto, teniendo en cuenta, por un lado, que se educan personas libres y capaces de buscar soluciones a las múltiples dificultades que se presentan, y por otro lado, que en un museo de arte la educación creativa se apoya en la obra de arte. Entonces, acercarse a “lo bello se perfila como una vía para fomentar un estilo de vida personal y relacional que exprese el propio modo de ser y se apoye en la espontaneidad y la curiosidad por lo que nos rodea” (Musaio, 2013: 317).

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Además, si consideramos que la actividad educativa en un museo se realiza en el tiempo libre, entonces la función creadora del ocio “contribuye a crear un nuevo orden con las personas y las cosas” (Cuenca, 2000: 57), y fruto de esta relación, la creatividad conecta directamente con la dimensión lúdica de la que se tratará a continuación.

Para concluir, en este amplio apartado constatamos que la educación artística impulsa la creatividad puesto que se centra en el camino que conduce al arte y no sólo en el resultado final. Refuerza el aprendizaje, y educa, en el desarrollo del proceso creativo. El resultado adquiere especial relieve cuando se busca un aprendizaje centrado en unos objetivos cuantificables, y esto es más propio de la educación en el aula. En el museo en cambio educar con el arte facilita el proceso creativo, ya que se plantea en un entorno menos reducido que la escuela.

Conviene observar, por último, que en los museos de arte se pone especial énfasis en las actividades educativas que fomentan el desarrollo de los procesos creativos. Esto no es negativo, pero no se puede olvidar que se pretende educar y la educación va más lejos que un recurso de aprendizaje. La educación en el museo de arte debería descubrir la belleza, acercarse a ella y valorarla para que el contacto con la obra de arte conduzca al espectador hacia un estilo de vida propio y a la consecución de una vida lograda, esto es, plena.

2.2. La dimensión lúdica en la obra de arte

Todo juego implica un acto de participación, de creación y, por esta razón, se relaciona con la capacidad creadora que tienen todas las personas. Sobre creatividad y juego se ha escrito mucho pero, como apunta Romo (2007: 17), las propuestas de Piaget y Vygotsky son las posiciones “clásicas” de más transcendencia sobre la creatividad y el juego. Piaget considera que la comprensión del mundo se realiza a través del juego simbólico; en cambio, para Vygotsky, el desarrollo cognitivo se alcanza mediante el lenguaje y la interacción social con el adulto mediante el juego, y considera que sin el juego la imaginación no es posible. Ambas visiones proponen que la educación creativa debe alcanzarse a través del juego puesto que el desarrollo de la capacidad creadora precisa de todos los recursos necesarios. Por lo tanto, como el juego facilita la creatividad, supone un instrumento recomendable para la adquisición de las capacidades que la sociedad actual reclama y el desarrollo de la personalidad humana y profesional del educando.

De acuerdo con las ideas anteriormente expuestas se puede concluir que el juego impulsa la creatividad. De tal manera que, como sugiere López Quintas (1987: 29), no importa tanto el éxito obtenido (una vez más los resultados) de la actividad lúdica, como el gozo que proporciona. Por otro lado, si se tiene en cuenta la opinión de Cuenca (2000) y (2006), y la visita al museo se considera una experiencia de ocio, entonces esta significa una experiencia autotélica; esto es, que su finalidad es el propio goce de la misma.

Sin embargo, se puede objetar que si el juego, entendido como ocio, no tiene una finalidad educativa, entonces se opone, en el caso del museo, a su objetivo principal: la educación. Ahora bien, esto no es así. En primer lugar, porque gozar, disfrutar de una actividad, no está enfrentado con la educación y la tarea educativa facilita que el educador se llene de contento enseñando lo que sabe y el alumno disfrute con el aprendizaje. En segundo lugar, como señala Cuenca (2000), porque ha surgido un ocio autotélico que se aparta del mero entretenimiento:

El ocio autotélico se aleja del mero pasatiempo y va más allá del disfrute, el descanso y la evasión, transformándose en motivo de autorrealización, expresión personal y encuentro. Es el ocio capaz de propiciar desarrollo humano, personal y social, pero al mismo tiempo es la idea de un ocio nuevo para el que no hemos sido preparados, de un ocio que no llega espontáneamente, sino a través de la formación (Cuenca, 2000: 86).

Pues bien, la última reflexión de Cuenca parece interesante, puesto que propone la aparición de un nuevo tipo de ocio. Un ocio que, aunque se basa en el disfrute individual, requiere de formación para que así el encuentro personal con el objeto de ocio produzca un mayor goce personal.

En cuanto a las posibilidades de disfrutar de un ocio lúdico, afortunadamente las sociedades avanzadas se caracterizan por brindar esta posibilidad a la ciudadanía. El juego, como defiende Huizinga (1968) en su *Homo ludens* se concibe como una actividad libre, gustosa, inútil y repetible, organizada dentro de unos límites de espacio y tiempo. Una actividad libre y placentera que, valga la redundancia, se realiza en el tiempo libre (Puig y Trilla, 1987: 51). Con estas premisas, el escenario del museo se ofrece como un espacio donde, libremente, el visitante puede aprovechar el tiempo de ocio de forma positiva y enriquecedora. El museo emplea el juego en sus actividades de forma atractiva de tal manera que no se oponen ocio y diversión con formación y educación.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

No obstante, el comentario de Cuenca (2000) sobre las preferencias que se muestran en la sociedad de consumo actual parece acertado. En su opinión, el lujo y el hedonismo, premisas de gran parte de las actividades de ocio actuales, llevan a ofrecer un ocio basado en “el derroche, la desmesura, los bajos instintos y el placer” (Cuenca, 2000: 56). Considera que, para cambiar esta situación, el mundo del ser debe ganar terreno al tener y poseer de forma que las vivencias del ocio “se abran a ámbitos que siempre han estado unidos al desarrollo del ocio humanista: conocimiento desinteresado, reflexión, contemplación, creatividad y apertura a la trascendencia” (Cuenca, 2000: 56). Así, el ocio humanista se presenta como solución a la visión del ocio de una sociedad consumista, que se centra en posturas egoístas que tan sólo buscan el placer personal.

Este interesante pensamiento lleva a tratar la dimensión lúdica en el museo desde una visión humanista. La finalidad del juego, de las actividades lúdicas, debe favorecer la mejora de la persona, pero una mejora interior que lleve a autorrealizarse y desear llevar una vida plena. Además, como el juego, el ocio en el museo se comparte y favorece la apertura a los demás enfrentándose así a la idea del ocio identificado con el egoísmo y el placer personal.

Se debe agregar también que, desde una perspectiva del ocio humanista, el juego no significa complicación, dificultad. El juego en el museo debe ser abierto a todos y sencillo puesto que “si los juegos propuestos son originales y están bien hechos pueden llegar a captar toda la atención de los visitantes” (Fernández y Pastor, 2008: 354). A la vez, deben ser atractivos, accesibles e interactivos y en este aspecto las TIC facilitan el acceso a todas las edades, lugares e incluso culturas gracias a los juegos en la *web* o a las aplicaciones móviles realizadas por el museo. Los medios digitales son empleados en muchos museos del mundo pero un ejemplo de referencia mundial es el museo *The Exploratorium* en San Francisco. En él, el público interactúa con los objetos siempre de forma lúdica y confortable, y sirve como “modelo para la creación no sólo de museos de la ciencia sino también de centros interdisciplinares que integran arte y ciencia, con una base experimental e interactiva, cuya filosofía se basa en el aprendizaje lúdico” (Hidalgo, 2012: 76).

Sin embargo, la educación a través del juego no se limita a la visita física al museo puesto que los juegos y aplicaciones digitales actúan, cada vez más, como una herramienta educativa muy favorable. Ferreras (2005) selecciona algunas aplicaciones basadas en juegos que se encuentran en la *web*. Recoge juegos variados aunque algunos hoy están desfasados. En cambio recientemente Serrano (2014)

reúne ejemplos significativos de *webs* interactivas con un apartado de educación. Señala algunas con juegos *on-line*, como la *web Tate Kids* que ofrece “un juego interactivo *on-line* basado en la temática del cuento de Lewis Carrol, *Alicia en el País de las Maravillas*, denominado *Wondermind*” (Serrano, 2014: 136). Además añade algunos museos de Estados Unidos que cuentan con juegos en sus páginas *web* como el *Museum of Modern Art* (MoMA) de Nueva York, el MET o el *Getty Museum*. En España, señala dos ejemplos de juegos *on-line* del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid: *El Misterio de las Miradas del Thyssen* y *El caso del ladrón a medianoche*.

Cabe añadir una última reflexión acerca del juego en el ámbito museístico. El juego y la diversión se relacionan frecuentemente con la infancia y la juventud, y así lo reflejan la mayoría de las referencias en *webs* de museos y en la bibliografía. Pero el juego es un instrumento útil para la educación de todos.

El juego acompaña al niño, al joven, al adulto y al anciano a lo largo de toda su vida. Evoluciona con ellos y les ayuda a canalizar su complejo mundo emocional. Es verdad que la forma y función del juego sufrirán cambios a lo largo de este proceso vital, pero eso no hace sino enriquecer la experiencia lúdica (Urtasun, Moraza y González del Campo, 2010: 20).

El educador del museo debe presentar los objetos a los visitantes de manera creativa, lúdica e incluso festiva, de tal manera que la visita suponga para todos una experiencia educativa. Como la metodología del juego difiere según el público, entonces parece una propuesta razonable desarrollar juegos participativos que incluyan todo tipo de públicos y edades. Por lo tanto es necesario que sean accesibles, inclusivos y respetuosos, especialmente con las minorías y los grupos de población más necesitados, de manera que todos participen sin ningún tipo de discriminación. A la vez deben ser fáciles de entender, de practicar y que en su elaboración participe un equipo de profesionales que señalen unos objetivos educativos.

Tan solo resta añadir que a lo largo de este epígrafe se ha puesto de manifiesto la relación entre la obra de arte, la creatividad y el juego en un entorno museológico. A la vez, se ha tenido en cuenta como señalan Cuenca (2000) y Amigo (2006) que el encuentro con la obra de arte en el museo no sólo busca disfrutar y aprender sino que supone una verdadera experiencia de ocio lúdico desde una visión humanista. Una experiencia, por otra parte, compartida y que supone un medio excelente para la educación en su dimensión participativa y social.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Todo ello lleva a concluir que la visita a un museo de arte y la participación en los programas propios del museo tienen una fuerte carga lúdica que impregna la educación y, por lo tanto, se presenta como un medio válido para la mejora de la persona.

Esta nueva forma de acceder al público probablemente aumentará en los próximos años produciendo contenidos para todas las edades. Ahora bien, como en general este tipo de juegos son individuales, interactivos e intuitivos habitualmente no requieren la presencia de un educador. Por eso pensamos que son un medio pero no el remedio pues para que el aprendizaje tenga sentido deben entrar en juego las relaciones personales.

2.3. El encuentro con la obra de arte en el museo

En ocasiones, quienes se acercan a un museo de arte contemporáneo están poco familiarizadas con la producción artística actual. Encuentran ciertas dificultades en la comprensión de los significados y esto provoca un cierto rechazo que alcanza a todo lo que el arte contemporáneo representa. Por este motivo, las instituciones que difunden el arte contemporáneo, especialmente los museos, ofrecen actividades lúdicas y creativas. Así, gracias a la creatividad y el juego, los objetos –la obra de arte– se muestran al público y facilitan el aprendizaje mediante la experimentación y la participación activa.

Pues bien, un encuentro creativo con la obra de arte requiere una serie de características que se aplican a la creatividad: imaginación, genialidad, talento, inventiva, descubrimiento, originalidad, apertura, productividad, fluidez de pensamiento, casualidad, adaptación, espontaneidad (Ulmann, 1972: 16-18). Todas estas cualidades facilitan la experiencia y sobre todo una mirada activa del espectador, que es lo que demanda el arte del siglo XX. Esto se debe a que el artista reproduce imágenes figurativas o abstractas, representativas o no representativas. En concreto, las obras de arte no figurativas y no representativas

contienen información acerca de otros objetos (situaciones, temas, etc.) distintos de su propia materialidad, a través de una operación de subrogación. Por lo que se puede afirmar que las imágenes denominadas abstractas –aun siendo muy concretas– son aquellas que proporcionan percepción, pero no *percepción de* (Zunzunegui, 1992: 24).

En efecto, la obra de arte abstracta no puede contemplarse de forma pasiva porque el deleite artístico no puede ser perfecto mientras sea sólo pasivo. De hecho, “nunca comprenderemos una obra con sólo mirarla” (Zweig, 2007: 43). Ante ella el espectador busca contemplar y “sintetizar personalmente las diversas facetas cuyos trazos aparecen en el lienzo; y luego, tal vez sea arrebatado y elevado por la profunda armonía y corrección de la obra” (Gadamer, 1991: 39). Por este motivo, cualquier actividad relacionada con el arte contemporáneo, precisa una implicación personal. Esto no significa contraponer el arte del pasado con el contemporáneo sino que este invita a una participación mayor que implica al espectador. Además, la intervención activa en la interpretación de la obra de arte contemporánea sugiere la existencia de una relación entre la obra de arte y las emociones. Tal es así que algunos autores apelan al sentimiento y la emoción en la contemplación de la obra de arte.

Las obras de arte, cuanto más complejas mayores posibilidades tienen de inducir diferentes emociones y de provocar un profundo sentimiento estético, aunque sin olvidar la necesidad de ciertas cualidades y formación por parte del que contempla o escucha una obra de arte (Páez y Adrián, 1993: 180).

Si como apuntan estos autores, la emoción, que configura el encuentro con la obra de arte, precisa de cualidades y formación, entonces el museo debe aportar *ipso facto* los medios necesarios que proporcionan una experiencia ante la obra de arte. Por esta razón, parece obvio que las actividades programadas en un museo de arte nazcan desde la experiencia y para una experiencia activa. Para lograrlo, una propuesta inspiradora busca activar las emociones de los participantes mediante una enseñanza abierta y participativa donde “el educador utiliza la teoría junto a sus propias vivencias como medio para llegar a una dinámica de trabajo en constante experimentación” (Urtasun, 2013: 287), de tal manera que se potencia la creatividad personal y, mediante el juego, se facilita la participación activa de todos, independientemente de la edad o situación particular.

Como conclusión, hemos considerado que los programas educativos colaboran, ayudan, a experimentar ‘algo’ frente a la obra de arte. La emoción, el asombro, que produce el encuentro con el arte no es igual en todas las personas ya que depende en parte de la implicación y el nivel de participación. Ahora bien, este encuentro puede provocar emociones más o menos profundas pero parece que sugiere unas

calidades creativas que estimulan acciones positivas. Tomar conciencia de esto es, si cabe, más importante en la tarea educativa del museo, puesto que un programa educativo puede ser la base que permita al visitante la formación y adquisición de auténticas cualidades. Y esto supone que entre en un mundo diferente y que descubra nuevas formas visuales que expresan sentimientos, emociones, que se pueden interiorizar y compartir. Así, disfrutar con la contemplación de la obra de arte en una actividad educativa suscita un aprendizaje compartido que no se limita únicamente a los conocimientos teóricos sino que impulsa la propia personalidad, la relación y comunicación con otras personas y la transmisión de ideas y emociones sin necesidad de palabras.

3. Los programas educativos para adultos, familias, escolares y jóvenes

3.1. Introducción

El museo, como institución abierta para la educación y formación del público, tiene en cuenta que su finalidad principal es la educativa y, por eso, concentra sus esfuerzos en lo didáctico más allá de la simple exhibición (Regil, 2007: 148). Como tiene una misión educativa no puede conformarse con mostrar los objetos en las salas de exposición. Por consiguiente, debe averiguar las necesidades y dificultades del público en la interpretación de las piezas y procurar los recursos necesarios para conseguir un resultado más enriquecedor de su visita. En este aspecto, la labor del educador del museo es fundamental puesto que emplea las herramientas precisas y ofrece la información necesaria para que la obra de arte resulte más inteligible y asequible para el visitante (De Montebello, 2010: 28).

Por otra parte, resulta mejor programar la actividad educativa como “un proceso que comienza con la estimulación de la curiosidad, que continúa con la recepción y asimilación de la información y que finaliza, en ocasiones, con la adquisición de conocimientos” (Ames, 1998: 39). Si se aplican estos pasos y las actividades provocan en el visitante curiosidad por asistir, entonces el museo debe ofrecerle información (del educador, de otros participantes e incluso de sí mismo) que pueda asimilar y le conduzca a un período de reflexión que termine en el aprendizaje.

En concreto, los programas educativos de un museo con objetos patrimoniales

establecen una comunicación efectiva de estos con los visitantes si la interpretación “intenta motivar activando los sentidos, lo afectivo y lo cognitivo, para conseguir la implicación de los sujetos” (Santamarina, 2008: 52). Además, en la obra de arte interpretar no significa comprender, ya que la propia comprensión supone “un ejercicio de asimilación integral, de interconexión contextual y cultural, y de intervención activa en un proceso de interacción” (Rodríguez, 2008: 32).

Pues bien, para que el programa educativo conecte con el público, se necesita conocer la diversidad de sectores de la sociedad ya que,

los museos y galerías pueden, y deben, ser considerados como un terreno de nadie donde todos los grupos sociales y culturales tienen derecho a presentar su historia, su arte y sus costumbres, tanto a través de los fondos del museo como utilizando objetos de sus hogares u objetos de culto (Hooper-Greenhill, 1998: 138).

En definitiva, debido a la variedad de museos, de visitantes y de actividades resulta práctico apoyarse en las TIC para los itinerarios didácticos. De esta manera se facilitan recorridos según el perfil del visitante y el museo se convierte en una institución más abierta y universal (Carreras, 2008: 300). Como se ha dicho, cada vez más museos cuentan con aplicaciones que se adaptan a las necesidades del usuario.

A continuación, en los siguientes apartados se describen los programas para adultos, familias, escolares, jóvenes y otros programas. Se han seleccionado estas tipologías de programas porque son los que tienen más difusión en los museos del mundo occidental. Como los museos habitualmente distinguen tres tipos de programas para adultos, se ha optado por diferenciarlos entre: aquellos que se dirigen al público adulto en general; los llamados en algunos museos para ‘mayores’ o para “la tercera edad”, y los enfocados a personas con capacidades diferentes o algún tipo de discapacidad. Posteriormente, para terminar el capítulo, se analizan ejemplos concretos significativos llevados a cabo en algunas instituciones de arte moderno o contemporáneo.

3.2. Programas educativos para adultos

3.2.1. Introducción

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

La educación de personas adultas se basa en el concepto de aprendizaje permanente o educación a lo largo de toda la vida. Una aproximación a este concepto la encontramos en la declaración de Hamburgo sobre Educación de adultos (V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos de Hamburgo que tuvo lugar entre el 14 y el 18 de julio de 1997⁷⁷). La educación a lo largo de la vida se propone como una de las claves del siglo XXI, una consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. En palabras de Monclús:

Aprender a lo largo de toda la vida significa replantear los contenidos de la educación con el fin de reflejar factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las desigualdades económicas (Monclús, 2004: 19).

Efectivamente, la idea de aprendizaje permanente sostiene que la persona no sólo recibe una educación en la niñez y juventud, sino que se educa durante toda la vida de diferentes maneras. Por eso, cuando una persona adulta visita un museo la propia institución “a través de los objetos exhibidos, de la forma en que estén dispuestos y de los elementos complementarios, colabora en la educación informal que nos afecta a todos a lo largo de toda nuestra vida” (Valdés, 2008: 70).

Así, la variedad y la diversidad se muestran como rasgo distintivo de los programas educativos para adultos (Zubiaur, 2004: 295), tanto por la edad como por la actitud, el tiempo, los conocimientos, intereses, etc. Esta complejidad plantea la necesidad de utilizar instrumentos como el marketing, las TIC o un programa de actividades adecuado a la pluralidad de público. También requieren una especial atención las personas mayores, las que tienen problemas de accesibilidad o capacidades diferentes.

Como se puede ver, el público adulto es muy heterogéneo y, por eso, los educadores y los programas educativos se orientan “fundamentalmente al desarrollo de las capacidades cognitivas de los visitantes (saber observar, comparar, relacionar, interpretar...), más que a la asimilación de conocimientos de forma puramente lineal, receptiva y pasiva” (Pastor, 2004: 70).

En términos generales, la oferta habitual en un museo para personas adultas consiste en la visita guiada o la audioguía. La primera se caracteriza “por su mayor

⁷⁷ Texto de la declaración en la web: <http://www.education.unesco.org/confintea> Consultada el 1 de septiembre de 2015.

o menor amplitud, la elección del tema, la persona que la dirige y el grado de implicación, más o menos profundo, del público” (Vallés, 1999: 197). En cambio, la segunda permite una mayor libertad al visitante que escoge sus propios itinerarios y escucha las explicaciones que quiere. Pero para atraer al público y ofrecer de verdad una educación para toda la vida, el museo necesita proporcionar al visitante acciones complementarias que favorezcan el contacto directo con la obra de arte junto al desarrollo de habilidades o actividades prácticas que ilustren la teoría.

Por ejemplo, Clover (2012: 171) observa, en su estudio sobre la historia de la educación de adultos en museos, que hoy se genera un movimiento educativo orientado principalmente al control del aprendizaje por parte del visitante. Este parte de la obra de arte y llega a sus propias conclusiones e interpretaciones, de tal forma que el educador se convierte, con el apoyo de las TIC, en un facilitador u orientador del aprendizaje. Pero a la vez surgen varias preguntas acerca de si son válidas todas las interpretaciones, si todas tienen el mismo valor, así como si se ajustan a la realidad.

Este problema, acerca de la libre interpretación de los objetos por parte del visitante tiene, como se ha planteado anteriormente, aspectos positivos. Pero conviene que el educador del museo “tutele” el aprendizaje dotándole de un enfoque pedagógico crítico. Puede ser de interés que este enfoque ofrezca oportunidades de confrontación y, a la vez, crítica de la ideología (Clover, 2012: 172) junto a un verdadero pensamiento creativo y analítico. De esta manera, el educador orienta la creatividad y provoca la curiosidad del visitante que participa en un programa, para que la actividad o la visita al museo supongan una experiencia.

Por lo tanto, el museo y sus educadores provocan en el visitante una visión crítica de los objetos expuestos y convirtiéndose en instrumentos que promueven una

pedagogía-educación social implícita, que combinan la información con el entretenimiento, la enseñanza con la diversión, el aprendizaje con la recreación, la disciplina con el juego, los sujetos con los objetos, la mirada con la palabra, los creadores con los espectadores (Caride y Pose, 2012: 148).

Como consecuencia lógica de esta pedagogía social, el museo se transforma en un espacio accesible a todos, atendiendo a la diversidad y generando experiencias de inclusión educativa, cultural y social “que demuestran que las personas reaccionan positivamente ante los objetos que le transmiten recuerdos de su infancia, vivencias emocionalmente positivas o experiencias agradables” (Caride y Pose,

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

2012: 150). En este sentido, como la educación patrimonial aporta buenos resultados para la integración personal y para la justicia social (Juanola y Calbó, 2007: 30), se puede decir que utilizar el patrimonio personal (recuerdos, vivencias, experiencias, etc.) resulta de interés para suscitar en el visitante nuevas formas de aprendizaje.

No obstante, como el público adulto es tan amplio y diverso, requiere algunos criterios generales de actuación como los que plantea Zubiaur:

- A) Racionalización y flexibilidad horaria, adecuada a las posibilidades de acudir al museo.
- B) Diversificación de la oferta educativa, de tal manera que se dé la posibilidad de escoger la actividad, el programa, el itinerario, etc., más adecuado a cada visitante, con una información clara de lo que pretende cada opción.
- C) Priorización de programas orientados a la participación y a la interacción entre visitantes y obras expuestas, no exentos de componentes lúdicos y que favorezcan el sentimiento de utilidad para la vida cotidiana.
- D) Inclusión en los programas de mecanismos de auto-evaluación para el visitante orientados hacia la motivación inicial y a la creación de actitudes de curiosidad y expectación ante las exposiciones, así como al refuerzo, auto-afianzamiento y generación de sentimientos de satisfacción por el propio aprendizaje.

(Zubiaur, 2004: 296).

Los criterios planteados por Zubiaur requieren que previamente se ponga en marcha un estudio para descubrir el tipo de público que acude al museo y así conocer sus gustos, preferencias y necesidades para programar con éxito las actividades. De igual manera, es necesario conocer el sector de población que no acude al museo para pensar actividades que les interesen. Por ejemplo, en España se debe tener especialmente en cuenta a los mayores de 65 años, extranjeros residentes en España, desempleados, personas con discapacidad y aquellas que no tienen formación académica (Garde, 2014: 83).

A continuación se señalan otros criterios valiosos para la situación actual de los museos. Se aportan estos criterios como fruto de la observación en diferentes museos realizada durante este trabajo de investigación.

- Atender a todo el público adulto, sin diferencias ni discriminaciones, de manera que los programas educativos sean integradores. Esta afirmación conlleva que las actividades propuestas por el equipo educativo no presenten barreras de ningún tipo, ya que, el museo debe ser una institución accesible desde todos los puntos de vista.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- Preparar suficiente material informativo para satisfacer las necesidades de aquellos que lo soliciten debido a las diferentes capacidades del público se debe.
- Diseñar programas de larga duración que fidelicen a los participantes y contribuyan a su formación permanente.
- Pensar las actividades de tal manera que faciliten la relación con el museo utilizando sus propios dispositivos móviles con aplicaciones gratuitas, instalando instrumentos de localización mediante *WIFI* o *bluetooth (beacons)* o facilitando códigos BIDI de descarga de información.
- Por último, un programa del siglo XXI debe incluir las redes sociales, ya que facilitan, antes, durante y después del programa, la creación de vínculos entre asistente y museo.

En consecuencia, una propuesta educativa integradora parece mejor desde un punto de vista educativo. Pero como algunos museos realizan actividades diferenciadas entre el público adulto, se exponen a continuación dos categorías: los programas dirigidos a personas mayores y los dirigidos a personas con capacidades diferentes. Al final del apartado se añade el ejemplo de un programa europeo de aprendizaje para adultos.

3.2.2. Programas educativos dirigidos a personas mayores

La población de mayor edad encuentra dificultades en el entorno del museo en la última década del siglo XX. Por un lado, como afirma Hooper-Greenhill (1994) –acaso exageradamente–, los mayores de 60 años viven con miedo a salir de sus hogares y, por otro lado, con la jubilación las personas “disponen de uno de los valores más hermosos y codiciados: el tiempo y el tiempo se les escapa de las manos, tristemente, por no saber qué hacer” (De Castro, 1990: 49). Pero aparte de estas dificultades existen otros problemas.

Las primeras jornadas de difusión museística celebradas en España en 1980, apuntaron a la falta de preparación de los museos como uno de los principales problemas de acogida al público mayor. En concreto, señalan que el museo de esa época tenía

carteles dignos de ser leídos con lupa, innecesarias escaleras, ascensores inexistentes o que no suelen funcionar; suelos poco adecuados incluso para la propia seguridad del museo, falta de espacios de reposo, etc., que provocan el rechazo cuando no despiertan el más elemental instinto de defensa (Solano, 1980: 114).

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Ante semejante panorama museográfico, se plantea como solución que el museo reciba ayuda de la población mayor que “fuertemente motivados quieren participar, a través del museo, en el desarrollo cultural de la sociedad en la que están inmersos” (Solano, 1980: 116).

Ahora bien, la situación en la actualidad contrasta con lo expuesto anteriormente. Los mayores de 60 años representan un público habitual en el museo y reservan gran parte de su tiempo para desarrollar actividades que no han hecho durante su vida laboral, como viajes, interés por la cultura, visitas a instituciones culturales, etcétera. En definitiva, dedican tiempo al ocio, al descanso y al cuidado de la familia.

De igual modo, el aumento de la esperanza de vida y el descenso de la natalidad hacen que cada vez sea un grupo de población más numeroso y, por tanto, la oferta museística debe ir en aumento. A pesar de todo, los resultados del último estudio realizado por el laboratorio permanente de público de museos no son del todo positivos (Laboratorio, 2011: 82; Garde, 2014: 83). La franja de personas mayores de 65 años está menos representada en el museo (7,2%) que en la población (17,5%), en el caso de los hombres. Más llamativo parece el caso de las mujeres que aparecen infrarrepresentadas en el museo (2,8%) en relación con su presencia en la población (10,26%).

De todas formas, si el museo quiere acercarse a las personas mayores, necesita planificar la oferta museística de acuerdo con las diferentes etapas o fases de esta edad. Por eso, siguiendo a Hooper-Greenhill (1994), una primera división objetiva puede ser:

- a) Mayores de 60 no jubilados.
- b) Mayores de 60 jubilados y menores de 80.
- c) Mayores de 80 años.

Esta distinción por edades, de carácter general, presenta problemas por la gran diversidad existente dentro de cada grupo, ya que influyen, en gran medida, las condiciones físicas y psíquicas de cada persona.

Respecto al primer grupo, las llamadas personas mayores, continúan con su vida activa hasta que llega el momento de su jubilación, no requieren un tratamiento especial en los programas y actividades del museo y, por tanto, el museo les ofrece las mismas actividades que dirige al público general. Por otro lado, las personas ancianas (mayores de 80), debido a impedimentos físicos, tienen grandes dificultades de movilidad para la vida ordinaria y, por lo tanto, no son un público potencial

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

para acudir a un museo. Como consecuencia, la oferta del museo se centra en las personas jubiladas, con edades comprendidas entre los 60 y 80 años.

Desde esta perspectiva, una propuesta museística de calidad para las personas mayores de la tercera edad debería incluir:

- Actividades en horarios adecuados a su tiempo libre.
- Ayudarles a retomar antiguas aficiones e intereses, así como a descubrir otros nuevos.
- Darles la oportunidad de relacionarse con otras personas.
- Implicarles en las actividades de voluntariado y en la de la Asociación de Amigos del Museo.
- Promover programas intergeneracionales basados en el intercambio de experiencias.
- Y en cuanto al acceso, garantizarles la gratuidad de la visita, los servicios de transporte adecuado, la eliminación de barreras arquitectónicas en el museo, los espacios de encuentro apropiados y la utilización de los servicios culturales del museo en su provecho.

(Zubiaur, 2004: 297).

Las personas mayores hoy en día son un colectivo independiente y que aporta a la sociedad. Cada vez es más habitual y necesaria la colaboración de los abuelos en las tareas educativas y formativas de los miembros más jóvenes de las familias. Por ejemplo, en el ámbito del museo surgen iniciativas que promueven actividades y experiencias educativas para nietos y abuelos. Estas prácticas suponen una oportunidad inmejorable para que las personas mayores transmitan a las jóvenes generaciones no sólo la experiencia del patrimonio sino, por un lado su propia experiencia patrimonial y por otro sus recuerdos que en sí mismos forman parte del patrimonio y construyen la memoria. Así, resulta innovador conectar diferentes públicos que normalmente no se relacionan en este ámbito y se potencia el desarrollo de vínculos intergeneracionales, interculturales, etc. (Fontal e Ibáñez, 2015: 27).

Al mismo tiempo, en el museo no sólo reciben formación sino también aportan a la sociedad desde su experiencia y recuerdos mediante una participación activa,

les ayuda a mejorar su autoestima, potencian un mayor nivel de socialización y refuerzan sus habilidades comunicativas, a la vez que ejercitan la memoria en beneficio de los demás, lo cual resulta en extremo gratificante para ellos (Pastor, 2004: 125).

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Así, los museos realizan proyectos con personas mayores centrados en el recuerdo. Estas iniciativas consisten generalmente en la organización de grupos de discusión, abiertos a todas las edades, centrados en temas de interés común o en torno a temas cotidianos, ya que la memoria es en sí misma patrimonio.

El hecho de hacer consciente a este colectivo sobre la importancia que adquiere el compartir sus recuerdos, confiere en cierto modo un valor patrimonial a cada uno de ellos, y legarlos a otras personas, lo que genera inercias de transmisión que, al ser compartidas intergeneracionalmente, hacen que se genere una comunicación del patrimonio y un hecho concreto con el colectivo de las personas mayores, la participación social. Pasan de ser agentes pasivos del aprendizaje a sujetos activos en la transmisión de conocimientos y valoración del patrimonio personal de cada uno de ellos, generando así la formación de identidades individuales que se conforman poco a poco en colectivas (Sánchez Ferri, 2014: 521).

De lo expuesto se concluye que las experiencias educativas patrimoniales, al igual que las actividades educativas en un museo, suponen “una diversificación en los planteamientos educativos para atender a las diferencias individuales” (Marín, 2013: 115), tanto para las personas mayores como para aquellas con capacidades diferentes de las que se trata en el siguiente epígrafe.

Antes de terminar estas líneas cabe una última reflexión. Con frecuencia los museos solicitan la colaboración voluntaria de las personas mayores en tareas educativas (por ejemplo el Museo Reina Sofía de Madrid o en el Museo de Navarra en Pamplona). Se les encarga, entre otras cosas, de las visitas guiadas para el público general, coordinar las actividades para personas mayores e incluso de la atención en sala como mediador cultural. Hemos podido comprobar en diferentes conversaciones con educadores de museos que, en ocasiones, critican esta medida. Consideran que las personas mayores jubiladas no deben ocupar un puesto de trabajo y deben dejar paso a las nuevas generaciones. La situación laboral actual presenta dificultades y muchos jóvenes preparados esperan su oportunidad para trabajar en un museo y no pueden acceder porque voluntarios ocupan su lugar.

Parece complicado llegar a un acuerdo. La petición de los futuros educadores de museos tiene parte de razón ya que, en principio, una persona al solicitar la jubilación no debería ocupar un puesto de trabajo. Esta puede ser, en nuestra opinión, la clave del problema. La dirección de un museo (la administración pública en el caso

de un museo público) decide la situación laboral del personal educativo pero debe tener en cuenta que la educación es un objetivo principal de un museo. Por esta razón, el trabajo educativo tiene la misma importancia que la tarea realizada en otras áreas del museo y, por lo tanto, no deberían estar voluntarios ocupando puestos de trabajo educativos.

Sin embargo, esto no significa que en un museo no puedan colaborar voluntarios. La labor de voluntariado de personas mayores, si cumple las condiciones necesarias para realizar la tarea, supone una interesante ayuda para el museo. Aportan experiencia y conocimiento, facilitan los lazos intergeneracionales y, en consecuencia, suponen un factor de integración social en la comunidad. Nos remitimos al interesante artículo de Gilabert y Lorente (2016) que recoge la trayectoria del voluntariado de personas mayores en museos españoles desde la última década del siglo XX hasta la actualidad. Estos autores señalan la importancia que tiene este movimiento social y como ha pasado bastante desapercibido.

El museo ha sido siempre y será un magnífico espacio para el intercambio de símbolos, la sociabilidad y la convivencia ciudadana. Una muestra de ello es el trabajo que realizan las personas mayores de forma voluntaria como guías dentro de dicha institución. A través de ellos no sólo se intercambian y se conectan símbolos, sino que además se produce una conexión intergeneracional plagada de experiencias humanas y con la que se mejora la calidad de vida de estos voluntarios (Gilabert y Lorente, 2016: 87).

Parece acertada esta posición ya que el aporte de las personas mayores a la sociedad moviliza en ellos virtudes, actitudes y procedimientos que permiten una participación social y comunitaria (Gilabert y Lorente, 2016: 89). El voluntariado de mayores significa una buena práctica si colaboran con el museo, sin sustituir a los profesionales de educación. En definitiva, tiene efectos positivos en los grupos de la tercera edad, permite generar conocimiento y facilita la transmisión de la memoria e identidad personal y colectiva a las nuevas generaciones.

3.2.3. Programas educativos dirigidos a personas con capacidades diferentes

El significado del término discapacidad produce confusión en diferentes ámbitos. Por este motivo, la OMS y el Grupo del Banco Mundial elaboraron un informe mundial sobre la discapacidad que se publicó el 9 de junio del 2011. Dicho informe

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

define discapacidad como el término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. En concreto, entiende por deficiencias los problemas que afectan a una estructura o función corporal; por limitaciones de la actividad, las dificultades para ejecutar acciones o tareas; y, por restricciones de la participación, los problemas para participar en situaciones vitales. Por lo tanto, como se trata de un fenómeno complejo, refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Una vez señalado el concepto de discapacidad parece clara la necesidad, salvo alguna excepción (como por ejemplo grupos de personas con problemas que por su situación no están con el resto de público), de un planteamiento educativo integrador. Los programas para atender la diversidad de público procurarán incluir a los visitantes con algún tipo de discapacidad en la programación destinada al público general del museo. De tal manera que sean accesibles e inclusivos, eliminen barreras y favorezcan el acercamiento e intercambio de opiniones entre personas con diferentes capacidades físicas o mentales.

Sin embargo, investigaciones recientes confirman como acercarlos el mundo de la cultura, adaptando las instalaciones y los programas, se presenta todavía como una asignatura pendiente en muchos museos españoles. Apenas el 18,5% cuentan con programas educativos, talleres o actividades para ellos (Azuar, 2013: 212) y no todos tienen los requisitos mínimos de accesibilidad. El concepto de accesibilidad surge inicialmente para referirse “al acceso de las personas con discapacidad a los diferentes ámbitos de vida” y reclama “el deber de la sociedad de identificar y paliar las barreras que impiden o dificultan la integración social en igualdad de oportunidades y la autonomía de las personas con discapacidad” (Soler, 2012: 19). En definitiva, el objetivo sería, en nuestro contexto museístico, facilitar la visita al museo a cualquier persona, independientemente de sus capacidades, es más, precisamente teniendo en cuenta la diversidad de sus capacidades.

En este sentido, los principales grupos con dificultades de accesibilidad y que presentan capacidades diferentes son: las personas con dificultades visuales, auditivas, psíquicas y físicas. También las personas y grupos en riesgo de exclusión social requieren en ocasiones una adaptación de los contenidos. Un museo accesible, y que pretenda serlo en todos los sentidos, atenderá la diversidad. Como existen diferentes tipos de accesibilidad, por ejemplo, física, intelectual, pedagógica, psicológica, etc., los museos acaban desarrollando estrategias específicas para atender a

determinados colectivos.

Para mejorar la accesibilidad física un museo debería acometer una serie de cambios. Los retos que se sugirieron en la reunión del 19 de junio de 1999 de la APME (Asociación Profesional de Museólogos de España) cuyo título fue *Hagamos accesibles los museos*⁷⁸, pueden señalar a grandes rasgos las principales necesidades:

- Reforma de los edificios para facilitar tanto la visita pública como el movimiento de las colecciones para su estudio y conservación.
- Eliminación de barreras físicas. Ampliación de salas de exposición permanentes.
- Ampliación de las salas de reserva y creación de espacios centralizados.
- Dotación de servicios inexistentes y mejora de los existentes.
- Racionalización de accesos y recorridos.
- Modernización de instalaciones y servicios.

Estas indicaciones parecen muy generales y por esta razón concretamos a continuación cinco reformas que, en nuestra opinión, son las más necesarias para poner en marcha los retos previamente planteados:

- Rampas de acceso y ascensores adaptados. Ausencia de escalones.
- Paneles y cartelas de información legibles en posición sentada.
- Mostradores y taquillas accesibles en posición sentada.
- Acceso de entrada a la zona en la que se encuentra el museo con plazas de aparcamiento reservadas.
- Al menos un sanitario con lavabo en los baños comunes, especialmente diseñado para personas en silla de ruedas.

En definitiva, requiere adaptarse a las necesidades de todo tipo de público de manera que la visita al museo no ofrezca impedimento de ningún tipo (Ballart y Juan i Tresserras, 2001: 171).

Por otro lado, los museos, en la medida de sus posibilidades, han mejorado los últimos años los problemas de accesibilidad física, y hoy “las mayores dificultades están en los desplazamientos horizontales y verticales y la falta de guías personales o técnicas para realizar los recorridos del museo” (Urpí, Garro y Domeño, 2014). Este aspecto es importante y conviene solucionar los problemas relacionados con la acogida humana, ya que no pueden sentirse discriminados por su diferencia. Las visitas organizadas sólo para ellos pueden reforzar el sentimiento de exclusión y remarcar lo que les diferencia, por eso, una solución inclusiva tiene en cuenta a

⁷⁸ Información extraída de la página *web* de la Asociación: <http://www.apme.es/html/documento5.htm> Consultada el 23 de septiembre de 2015.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

todos, independientemente de sus capacidades, en el programa ordinario de visitas.

No se debe perder de vista la necesidad de entrar en contacto con el público, esto es, conocerle e informarse de sus condiciones y particularidades para que la visita al museo produzca un aprendizaje, de tal forma que los programas educativos para personas con distintas capacidades requieren una formación específica de los encargados de la educación. De este modo, el museo debería contar con personal formado a nivel técnico y humano para atender a todos de acuerdo con sus necesidades (Urpí, Garro y Domeño, 2014). Si los educadores se esfuerzan por entender al visitante y actúan en consecuencia, entonces comprenderán que no necesitan –habitualmente– adaptación en los contenidos sino en la forma de transmitirlos ya que su limitación es física y no influye en su capacidad crítica o mental.

A continuación podemos preguntarnos sobre los mejores materiales de apoyo educativo para estos programas y actividades. La guía móvil destaca como uno de los recursos más utilizados que también se llama herramienta de interpretación móvil (Soler, 2012: 41). Se trata de la misma guía que emplea el público general, pero adaptada a personas con discapacidad visual (guía audiodescriptiva) o con discapacidad auditiva (la signoguía que utiliza la lengua de los signos). Estas guías de fácil acceso, en ocasiones las facilita en su sede el museo, pero con frecuencia se encuentran en su espacio *web* o aplicación móvil⁷⁹. En algunos casos se distribuye de manera gratuita y en formato multimedia, de tal forma que el visitante acude al museo con la guía en su propio dispositivo móvil.

El visitante, además de las guías, puede emplear un extenso catálogo de recursos que facilitan la transmisión de los contenidos. El número de ellos es amplio. Por este motivo, en la tabla que aparece a continuación se señalan recursos actuales que pueden encontrarse en las *webs* de museos españoles:

⁷⁹ Es el caso del Museo del Prado: <https://www.museodelprado.es/pradomedia/>

Tabla 4: Recursos para personas con capacidades diferentes

Capacidad	Recursos
Visual	Guía audiodescriptiva
	Audiodescripciones
	Locución de texto impreso
	Plano en relieve
	Cartelas en Sistema Braille ⁸⁰
	Maqueta, modelo, reproducción
	Textura, olor
	Impresión en termorrelieve
	Reproducción en macrocaracteres
	Reproducción en alto contraste
Auditiva	Signoguía
	Visita guiada en lenguaje de signos
	Subtitulado e interpretación de lenguaje de signos en audiovisuales
	Sistemas de audición asistida
Psíquica	Visita guiada adaptada
	Grupos de trabajo y talleres adaptados
Física	Instalaciones adaptadas
	Mapa de accesibilidad del museo

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, estos grupos con alguna capacidad diferente al resto de la población requieren que el museo les facilite la visita. A continuación, se describen algunas características, junto a algún ejemplo, de los programas y actividades más

⁸⁰ La guía del Museo Tifológico de Madrid define el Braille como un “sistema de escritura mediante puntos en relieve. Su base es un signo generador compuesto de seis puntos que, con sus sesenta y tres combinaciones es capaz de representar todos los símbolos de la escritura” (Museo Tifológico, 1998: 91).

habituales para personas con problemas visuales, auditivos, mentales y de exclusión social.

a) Problemas visuales

Antes de explicar cómo participan en un museo las personas con dificultades en la vista parece necesario señalar que existen diferentes grados: los ciegos de nacimiento, los que han adquirido la ceguera posteriormente y los que padecen una deficiencia visual (Benoist, 1991: 111). El museo, teniendo en cuenta estas diferencias, debería proporcionar los recursos que faciliten la accesibilidad, aunque sin olvidar que el educador supone el recurso fundamental que les guía o acompaña durante la visita o actividad.

En efecto, el educador debe transmitir confianza y prepararse para atender a los visitantes con dificultades en la vista. Su misión consiste en “guiar a las personas, responder a sus necesidades específicas y enseñarles, hablarles de la ceguera, intercambiar experiencias para que se sientan cómodos y dar confianza a los visitantes” (Galico y Laemel, 2014: 188). Por lo tanto, una de las claves para que obtengan una visita agradable radica en contar con personal *ad hoc*, conocedor de la técnica de guía vidente y de las características del tacto y del oído (Consuegra, 2002: 62). En este sentido, el educador emplea dos sentidos esenciales, el tacto (en la escultura) y el oído (en la pintura) que ayudan a comprender el significado de la obra de arte. El invidente utiliza el resto de los sentidos para conocer e interiorizar la obra de arte, por eso valora mucho manipular los objetos (Hooper-Greenhill, 1998: 148), la información verbal que se le transmite y tener el tiempo necesario para asimilar lo que se le está comunicando.

Sin duda, tocar los objetos y proponer proyectos que fomentan el sentido del tacto puede ser de gran utilidad. Por ejemplo, de febrero a octubre de 2015 el Museo del Prado, en colaboración con la Fundación AXA y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), organizó la exposición, *Hoy toca el Prado*. Esta exposición muestra a los visitantes reproducciones tridimensionales de seis obras de arte del museo con la peculiaridad de que se pueden tocar. Entre las obras se encuentran algunas de las más representativas de sus colecciones como *La fragua de Vulcano* de Diego Velázquez o *El quitasol* de Francisco de Goya. Son reproducciones táctiles, que se acarician con las manos y facilitan la noción de espacio y perspectiva. El proyecto, llevado a cabo por profesionales con discapacidad visual, cuenta con material adicional como paneles y cartelas en Braille, audioguías de

apoyo o gafas opacas para facilitar la experiencia sensorial a todos los públicos. Esta experiencia se puso en práctica anteriormente en otros museos, como en la *National Gallery* de Londres en 1989 (Kirby, 1991: 144). Además, junto a esta iniciativa, el Museo del Prado ofrece un nuevo servicio de audioguías con audio-descripciones de cincuenta obras de la colección permanente, dirigidas especialmente al público con alguna dificultad visual.

Sin embargo, no se puede olvidar que uno de los objetivos principales de estos programas es la integración y para conseguirlo conviene saber que:

- Nunca debe programarse una intervención accesible exclusivamente para personas ciegas [...]
- La intervención a realizar no debe plantearse como una concesión o una oportunidad que el museo ofrece al colectivo de personas ciegas y deficientes visuales, sino como una contribución para mejorar la visita de todos.
- La comunicación de los contenidos a un público ciego y deficiente visual debe contemplar la accesibilidad física de las piezas por medio del tacto.
- La conservación de las piezas debe ser tenida en cuenta a la hora de programar los contenidos de una exposición accesible.

(Consuegra, 2002: 21).

Siguiendo estas indicaciones, aparecen modelos integradores como los museos para todos los públicos, pero especialmente preparados para personas invidentes, como el Museo Tifológico⁸¹ de la Fundación ONCE en Madrid. Inaugurado en diciembre de 1992, el contenido del museo se dirige al público general, pero sus instalaciones eliminan las barreras arquitectónicas, facilitando “la interiorización de los objetos a través de sentidos diferentes a la vista y busca que las personas con esta discapacidad puedan acceder al mundo de la cultura y el arte” (Hernández, 1994: 272). El museo, según se indica en su guía, se divide en tres áreas: la primera contiene una sala de reproducciones con maquetas de monumentos arquitectónicos y también incluye información en macrotipos, en Braille o sonoros; la segunda se trata de una sala de obras de artistas ciegos y deficientes visuales, con objetos textiles, escultura o pintura que, a través de la creación personal, expresan sentimientos e impresiones de su interior, de su espíritu. Y, por último, la sala de material tifológico que muestra “cómo y con qué medios el colectivo de personas ciegas y defi-

⁸¹ En la guía de este museo se define Tifología como “la parte de la ciencia que estudia todos los aspectos, técnicos o culturales, relativos a la ceguera” (Museo Tifológico, 1998: 92).

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

cientes visuales ha logrado la expresión escrita, la comunicación a través del tacto, el acceso a la cultura, las oportunidades laborales y la resolución de los problemas de la vida diaria” (Museo Tiflológico, 1998: 14).

b) Problemas auditivos

Aparentemente, el público con dificultades auditivas presenta menos problemas de acceso al museo puesto que no suelen manifestar dificultades de accesibilidad física. Sus complicaciones se intensifican cuando se inicia el proceso de comunicación oral.

Para comunicarse, emplean el Lenguaje de Signos (LS), que en España se conoce como el Lenguaje de Signos Español (LSE). Entre otras cosas, el uso de este lenguaje motiva que los integrantes de la comunidad sorda (como comúnmente se les llama) estén muy unidos “debido a la estrecha relación que tienen entre ellos, motivada sobre todo por el aislamiento comunicativo con el que se encuentran” (Espinosa y Bonmatí, 2013: 134). A la vez, entre ellos, existen diferentes tipos y grados de sordera: los sordos de nacimiento, los que han oído pero han perdido la audición y aquellos con dificultades diversas en la audición. La mayoría de ellos (excepto los sordos de nacimiento o los que perdieron el oído a temprana edad) se comunican oralmente y con mucha frecuencia leen los labios de las personas con las que entablan una conversación. Sin embargo, puesto que en el museo se comunica verbalmente, el público con dificultades auditivas necesita una atención especial y, por lo tanto, la actitud del educador varía según el grado de sordera de las personas que acuden al museo.

En definitiva, para la comunidad sorda el recurso más eficaz es el lenguaje de signos y por eso, en los grandes museos, al menos uno de los educadores conoce este lenguaje. Ahora bien, esto no ocurre en los museos más pequeños, que optan por soluciones como pedir al equipo del museo que aprenda algunos mensajes sencillos en este lenguaje (Espinosa y Bonmatí, 2013: 136), o emplear recursos tecnológicos como las signoguías que orientan de manera descriptiva con vídeos subtítulos y la traducción al lenguaje de signos (Torres, 2013: 214). Además, existen otras ayudas técnicas previas que, como es lógico, son ajenas al museo como los audífonos o la utilización de un bucle magnético.

c) Personas con limitaciones psíquicas, intelectuales o en riesgo de exclusión social

Este grupo de personas, durante la etapa escolar, comparten aula de manera natural con el resto de los alumnos de su edad. Por este motivo, cuando visitan un museo resulta natural que sea de manera inclusiva e integradora. Pero no sólo van al museo escolares, también acuden personas con una capacidad psíquica diferente, o con dificultades mentales, o con enfermedades neuronales degenerativas como el Parkinson o el Alzheimer.

En ocasiones, estas personas se encuentran más cómodas realizando la visita al museo o participando en sus actividades de forma organizada en pequeños grupos exclusivos. Por eso, la visita requiere una planificación específica y personalizada, preferiblemente en horario ordinario, aunque se puede hacer a museo cerrado para aumentar la sensación de comodidad y seguridad. Además, la intervención en la actividad de los responsables y acompañantes del grupo parece imprescindible al preparar el programa (Espinosa y Bonmatí, 2013: 158). Estos deben participar en la actividad junto al personal del museo formando equipos de colaboración interdisciplinarios y transversales.

Algunos museos llevan a cabo actividades que requieren la exclusión. Por ejemplo, las organizadas para personas que se encuentran en prisión. Uno de los ejemplos lo encontramos en el Módulo Terapéutico y Educativo de Villabona, donde “la prisión se convierte en un espacio abierto al aprendizaje, a la ayuda hacia los individuos y los grupos y, por encima de todo ello, en un espacio de vida” (Calaf y Fontal, 2003: 79)⁸².

Por último, para que efectivamente estos programas sean inclusivos deben tener continuidad ya que de esta manera se pueden establecer vínculos colaborativos entre los participantes, se olvidan los posibles problemas iniciales y facilita que la experiencia sea educativa y gratificante. También ayuda que el planteamiento educativo sea a largo plazo porque los procesos educativos con estos colectivos se producen a un ritmo más lento y se obtienen después de tiempo de trabajo.

3.2.4. The Learning Museum (LEM)

La Unión Europea mediante el programa Grundtvig financió el proyecto *The Learning Museum* (LEM) entre los años 2010 y 2013. Nació como un proyecto abierto, internacional y participativo de aprendizaje a lo largo de toda la vida que

⁸² La experiencia se llevó a cabo en el centro penitenciario de Villabona-Asturias y aparece descrito por Calaf y Fontal (2003: 79-101).

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

incluía los tres ámbitos educativos: formal, no formal e informal. Entre sus objetivos estaba proporcionar al público adulto el acceso a herramientas que le permitieran mejorar sus conocimientos y competencias y convertir los museos en lugares de aprendizaje (Rubio, 2011: 337).

Antes de explicar este programa es preciso recordar que en el Plan Estratégico de Lisboa del año 2000, las políticas y estrategias educativas de la Unión Europea consideran especialmente importantes dos conceptos: la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida, dos nociones de especial relevancia para la educación y el museo.

Como la segunda cuestión, el aprendizaje a lo largo de la vida, se ha introducido en un capítulo anterior, ahora se trata sobre el origen y la noción de la sociedad del conocimiento. El término parte del concepto *sociedad de la información* y pretende ir más allá de la información interpretando los datos obtenidos para deducir ideas y conocimiento, ya que la mera transmisión de información no se considera todavía educación. “La clave para que la información pase a ser conocimiento radica en cómo se manejan los datos que se reciben, de modo que se organicen en informaciones que puedan ser comprendidas y utilizadas” (Sacristán, 2013: 33). Para lograrlo se necesita un sistema educativo que forme y enseñe a transformar la información en conocimiento (Cebrián, 2009: 23), porque pasar de la sociedad de la información “a la sociedad del saber, implica, desde luego, disolver la presunta identificación entre transmitir información y generar conocimiento” (Llano, 2007: 82).

La UE se apoya en la sociedad del conocimiento para formar una ciudadanía europea culta, educada e interesada por el saber; con ciudadanos responsables capaces de convertir la abundante información que circula a su alrededor en saber, conocimiento, y así mejorar individualmente y colaborar en la construcción de un futuro mejor. Por este motivo, los organismos europeos fomentan programas que promueven la aparición de ciudadanos socialmente competentes y capaces

en primer lugar, de interpretar la información y tomar decisiones en un mundo en el que los avances científicos y tecnológicos tienen una influencia decisiva en la vida personal; en segundo lugar, de seleccionar, tratar y utilizar la información, haciendo uso de los recursos tecnológicos disponibles; y, por último, de conocer y respetar las diversas manifestaciones culturales (Arbués y Naval, 2014: 144).

Llegados a este punto, se puede decir que el aprendizaje permanente se emplea

como medio para la transición a la sociedad del conocimiento. En consecuencia, los programas que promueve la UE se basan en cuatro ejes: innovación, investigación, educación y formación (Comisión Europea, 1997). En este marco nace el proyecto LEM, que mediante tres líneas generales de actuación –investigación, difusión y movilidad– busca convertir el museo en “un foro permanente de discusión y de intercambio de información y metodologías de trabajo” (Rubio, 2011: 340).

Sus objetivos eran ambiciosos por lo que parece conveniente citar a continuación las intenciones principales del proyecto:

- promover el aprendizaje de las personas adultas en los museos,
- concienciar sobre el papel que pueden, y deben, jugar los museos en la actual sociedad del conocimiento,
- difundir información en los museos y organizaciones participantes sobre las estrategias de la UE sobre el aprendizaje a lo largo de la vida,
- explotar el potencial que tienen los museos como organizaciones de aprendizaje en el marco de la sociedad actual y su realidad económica, favoreciendo la cohesión social y el diálogo intercultural, la adquisición de habilidades y competencias básicas, y la capacidad digital,
- generar sinergias entre los museos y los educadores de adultos y difundir información y buenas prácticas,
- apoyar el desarrollo profesional de los museos dedicado a la educación y favorecer su movilidad en Europa, fortaleciendo la comunidad de profesionales europeos que trabajan en la educación en los museos.

(Rubio, 2011: 339).

Después de tres años, el proyecto terminó después de tres años en octubre de 2013. En ese momento, ochenta países participaban en la red. Se realizaron cinco conferencias internacionales (la última en Bolonia en septiembre de 2013), una mesa redonda, un seminario y un simposio. Los ocho grupos de trabajo creados para trabajar sobre las líneas de investigación, presentaron en noviembre de 2013 sus informes finales que se encuentran publicados en su *web*⁸³. El proyecto forma parte, desde mediados de 2014, de la red NEMO (*Network of European Museum Organizations*).

Las principales aportaciones de los informes presentados al finalizar el proyecto

⁸³ Fuente: <http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/Partner-in-Evidence> Consultada el 27 de diciembre de 2014.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

hacen referencia a los siguientes aspectos referidos a los museos:

- El museo virtual.
- El Patrimonio y el envejecimiento de la población.
- Medición del impacto de los museos.
- Los museos y el diálogo intercultural.
- La tecnología y el público. La evaluación de las TIC en el museo.
- La búsqueda de nuevas audiencias como parte esencial de la construcción de la exposición.
- Nuevas tendencias en los museos del siglo XXI.
- Los espacios e instalaciones de aprendizaje en el museo.

Parece evidente a la vista de estas cuestiones, que este proyecto se propone ayudar a los museos para que mejoren las técnicas y entornos de aprendizaje (tanto digital como presencial) y, así, favorecer el acceso de un mayor número de personas adultas al museo y, por lo tanto, a un aprendizaje permanente. Pero se puede objetar que estas líneas de trabajo propuestas centran la atención en aspectos, importantes para el museo, pero en cierto modo accesorios para el aprendizaje y, en mayor medida, para la educación. Sin ir más lejos, sorprende que sólo la última línea de trabajo hace referencia directa al aprendizaje. Por otra parte, un aspecto que fomenta el programa es la sociedad de conocimiento, pero se percibe un enfoque que, en lugar de promover el conocimiento, se centra más en estudios, encuestas, evaluaciones o mediciones que, a primera vista, pueden dar la impresión de obedecer más a un criterio comercial que educativo.

Lo anterior, no significa que sea negativo aumentar y buscar nuevas audiencias para el museo, ni que las tecnologías entorpezcan la tarea educativa. Tampoco que resulte indigno obtener beneficios comerciales promoviendo visitas al museo. Pero en ocasiones se tiende a pensar que mejorar el aprendizaje significa estudiar y, en consecuencia, aumentar el público del museo. Estos dos conceptos, la educación y el aumento de público, no tienen por qué estar unidos. Se estima más bien que los estudios de público deben encaminarse a interpretar los datos de tal manera que mejore la capacidad de aprendizaje y la educación de los ciudadanos que acuden al museo.

Tras la breve explicación de este proyecto, termina el apartado sobre el público adulto y, a continuación, se explican los programas para el público familiar. Estas actividades, que son cada vez más habituales en España, constituyen una experiencia de aprendizaje, una oportunidad de ser creativos y un refuerzo de la educación; y todo eso en familia.

3.3. Programas educativos para familias

La educación se produce, en primer lugar, en la familia ya que, en ella existen unos lazos afectivos y cognitivos que aseguran la transmisión de valores y normas. Esta afirmación que aparece en el texto de Delors (1996: 118) significa la clave para entender la oportunidad de los programas que se presentan en este apartado. Por otro lado, la familia en la actualidad se considera la institución socializadora por excelencia (Lucas, 2006: 336). Por socialización se entiende el “proceso por el que el individuo se hace miembro funcional de una comunidad, adquiriendo la cultura que le es propia” (Lucas, 2006: 316), adaptándose a la sociedad en la que vive (Altarejos, Rodríguez y Bernal, 2005: 65) y asumiendo valores sociales “como incorporación de estándares colectivos al propio modo de sentir y de pensar” (Naval, 2005: 148).

El museo tiene una función educativa, social y ciudadana, y “en el ámbito familiar no educan tanto las palabras como las acciones compartidas” (Altarejos, 2005: 43). Por este motivo, la mezcla de museo y familia convierte una actividad educativa en un medio excelente para educar, socializar y formar ciudadanos.

Como sugiere De Gregorio (1988: 37) la función última de la familia “es la de ir introduciendo a los hijos en los ámbitos más valiosos de la vida en los que puedan sentir su humanidad plenificada”. Sin duda, el acceso a la cultura y al conocimiento mejora a los hijos, fomenta en la familia los hábitos culturales, refuerza lo familiar y da un sentido más pleno a la convivencia en la familia. Por esta razón, con frecuencia se presentan actividades educativas para familias que influyen en el aprendizaje y lo consiguen porque se fomentan en el ámbito de la vida ordinaria familiar y facilitan el sentimiento de familiaridad con las obras culturales (Bourdieu y Darbel, 2003: 115). Estas actividades adquieren prestigio si resultan apropiadas para toda la familia; esto es: “que no sea demasiado cansada, que cumpla a la vez los objetivos de entretener y educar, y que ofrezca buenos servicios para el descanso de sus hijos” (Hooper-Greenhill, 1998: 139).

Esta tendencia, que se observa en museos americanos y británicos, cada vez es más habitual en España. Ballart (2007: 180) se pregunta si este cambio se debe a que la sociedad española descarga el peso de llevar a los hijos al museo en los colegios. En cambio De Frutos (2002), directora del Servicio de Educación y Acción Cultural del Museo Nacional del Prado, publica un interesante artículo que recoge

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

las actividades realizadas con familias en el museo: visitas guiadas a exposiciones temporales, cuentacuentos, concurso artístico, publicaciones. En las conclusiones confirma la necesidad de una oferta cultural para familias, ya que el público familiar visita los museos y participa de los talleres y visitas que ofrecen (De Frutos, 2002: 57). Además, para un museo las actividades en familia tienen gran interés y distintos estudios “muestran que los que participan en actividades culturales con la familia siendo niños, tienen muchas posibilidades de que sigan haciéndolo una vez son adultos” (Lord y Dexter, 2008: 125).

Las actividades acontecen sobre todo durante los fines de semana, ya que facilitan a los padres dedicar tiempo a sus hijos. Así, el museo se convierte en una institución que permite a la familia estar unida y remedia la falta de comunicación que existe en muchas ocasiones en la sociedad actual:

El ritmo de la vida cotidiana, la conciliación de los tiempos social y profesional explican en particular esta expectativa de la convivencia agradable: la escasez de momentos pasados en familia genera exigencias de calidad. El museo y el espacio de exposición se imaginan como lugares donde es posible estar juntos (Jonchery y Van Praët, 2014: 175).

Sin embargo, a la luz de lo expuesto surge la pregunta de por qué acudir al museo. Se pueden aportar diferentes respuestas. Por un lado, porque se trata de un espacio cultural donde la familia se reúne y conversa en torno a una experiencia distinta a las ordinarias, puesto que representa un acontecimiento familiar. Por otro lado, existe una tendencia en los padres separados a visitar los museos durante el fin de semana que tienen a los hijos a su cargo y así compartir con otras familias las actividades programadas para ellos (Lavado, 2006: 347). Pero, en general, podemos señalar tres razones principales: los padres eligen el museo porque la visita se convierte en una experiencia educativa (McManus, 1994: 82), de conocimiento, estimulación, apertura al mundo y supone una oportunidad de obtener un espacio donde cristalicen las ganas de estar juntos y de compartir (Jonchery y Van Praët, 2014: 174). A la vez, la experiencia ofrece beneficios, que tienen que ver no sólo con los conocimientos sino también con el afecto, las actitudes y las emociones (Morales, 2012: 147). Y, por último, significa una actividad distinta a la habitual, diferente incluso a la visita escolar, en la que el aprendizaje es libre y voluntario, sin calificaciones académicas, y permite a los miembros de la familia, especialmente a los más pequeños, disfrutar con la experiencia (Morales, 2012: 150).

Con todo, los grandes museos del mundo entero programan estas actividades durante el año, pero también lo hacen los museos provinciales más pequeños y tal vez menos conocidos. En el último capítulo de este trabajo se analizan los programas de los museos de arte contemporáneo en Navarra. Como se verá los cinco museos estudiados (Museo Universidad de Navarra, Museo de Navarra, Museo Oteiza, Museo Gustavo de Maeztu y Museo Muñoz Sola de Arte Moderno) proponen actividades dirigidas al público familiar. También, en el siguiente apartado de este capítulo, se muestra otro ejemplo, los programas familiares del Museo del Romanticismo de Madrid.

Sin embargo, señalamos a continuación, sin entrar en detalles y sólo como ejemplo, el programa familiar del CAAM en Las Palmas de Gran Canaria por su originalidad ya que propone una actividad dirigida a padres y madres de recién nacidos, acompañados por sus bebés. La actividad, interesante y novedosa, fomenta la cotidianidad del arte y la participación de toda la familia. También, desde 2002 este mismo centro, ofrece las inauguraciones infantiles (Pérez Maza, 2005: 109), una actividad que consiste en que tras la inauguración oficial de una exposición, los pequeños de la familia la re-inauguran convirtiéndose en los encargados de descubrir a sus padres los secretos de la exposición. Además, organizan exposiciones individuales y colectivas de obras realizadas por menores entre cuatro y catorce años en el programa: *Yo expongo, tú expones, él expone*. La actividad incluye, además de la exposición, la elaboración de un *blog* que hace las veces de catálogo virtual y en el que aparece información y entrevistas con los niños y niñas artistas. En definitiva, estos ejemplos sirven para demostrar como para los padres acudir al museo se convierte en una posibilidad, cómoda y agradable, de potenciar el aprendizaje y la unión familiar.

También llama la atención un escrito reciente de Harlow y Cox (2017). Estos autores realizan un estudio sobre las exposiciones no permanentes relacionadas con diversos aspectos de la cultura judía, historia, arte e ideas en el *Contemporary Jewish Museum* de San Francisco. Este museo ha encontrado en el público familiar la manera de atraer a nuevas audiencias y, sobre todo, de público no judío. Para lograrlo, señalan, el equipo del museo ha diseñado un plan con cuatro estrategias. 1) Diseñar exposiciones para atraer al público familiar. 2) Nuevos programas y un ambiente acogedor. 3) Reducir las barreras económicas. 4) Una sociedad comunitaria.

Una vez aclarados los motivos por los que conviene ir al museo en familia in-

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

teresa cuestionarse si el museo plantea unos objetivos educativos al organizar estas actividades. Pues bien, de acuerdo con un estudio realizado sobre las actividades para familias del MoMA, estos programas tienen los siguientes objetivos:

- 1.1. Cohesionar a la familia. Enriquecer las relaciones familiares. El objetivo es que interactúen los padres con los hijos.
- 1.2. Entrelazar a las familias con el arte.
- 1.3. Vincular a las familias con el museo. Que se sientan allí como en casa.

(Rodríguez-Rabadán, Naval y Jiménez, 2014: 63).

A la vista de estas observaciones parece una realidad que la decisión respecto a visitar el museo depende de los padres. Ahora bien, si cuentan con las aportaciones o sugerencias de los hijos, la visita al museo se convierte desde el primer momento en una cuestión familiar y, por lo tanto, en una oportunidad de diálogo, participación y escucha. En consecuencia, (si los padres sugieren a los hijos) la visita a un museo de arte puede acercar el arte a la familia y establecer un vínculo con la institución elegida.

Sin embargo, parece que conviene tomarse previamente algunas medidas para que una visita sea educativa:

- a) Conocer la oferta cultural que ofrecen los museos para las familias los fines de semana y tiempos de vacaciones.
- b) Seleccionar aquellas actividades que, por su calidad y contenidos, sean educativas y, por lo tanto, mejores para los hijos.
- c) Ofrecer diversas posibilidades los padres a los hijos y dejarles intervenir de algún modo en la elección de la actividad.
- d) Respaldar las actividades que tengan contenidos positivos.
- e) Organizar y preparar previamente juntos la actividad, distribuir encargos, buscar y leer información, etc.
- f) Realizar la actividad prevista dejándoles tiempo de aprendizaje autónomo y aprendiendo con ellos.
- g) Acudir a la actividad teniendo en cuenta que mostrar verdadero interés aumenta el interés de los hijos, porque el ejemplo y la actitud de los padres es una pieza fundamental en la educación.
- h) Para terminar, comentar la experiencia durante y después de la visita aprendiendo con ellos y de ellos. Es importante adoptar una actitud que permita a los hijos visitar el museo de forma autónoma y que sean capaces de hacer propia la expe-

riencia puesto que los niños en un museo:

se dirigen a los lugares que los atraen y a los objetos de su escala. A veces se mezclan con otros niños y luego llaman a sus padres cuando una actividad los seduce, buscando en su entorno una presencia familiar que los tranquilice. Se producen incomprensiones cuando los acompañantes intervienen, leen los carteles, orientan la actividad del niño, lo ayudan a entrar en el juego. Los adultos desaparecen cuando los niños se autonomizan (Habib y de Megin, 2014: 91).

Esta última medida pensamos que requiere dos comentarios algo más extensos. En primer lugar, el niño no se encuentra con la obra de arte de la misma manera que un adulto. En general, los adultos que acuden a un museo de arte solicitan, más bien necesitan, algunas indicaciones que les introduzcan en la obra de arte. La relación con la obra nace, en el mejor de los casos, después de asimilar la información recibida. Esta situación se produce en mayor medida en los museos de arte contemporáneo donde, debido a la falta de formación, la interpretación de la obra resulta más complicada. En cambio, los menores no parecen precisar de información previa porque su contacto con la obra de arte es más visual, más sensitivo, más inmediato. Greene (2005) sugiere esto mismo con unas acertadas palabras:

Antes de entrar en la vida del lenguaje, antes de tematizar y conocer, ya hemos empezado a organizar perceptiva e imaginativamente nuestras experiencias vividas. Informamos nuestros encuentros por medio de actividades que quedan luego oscurecidas por los sedimentos de la racionalidad (Greene, 2005: 117).

En realidad parece que en esta diferencia entre menores y adultos radica parte del éxito y la bondad de estos programas familiares, sobre todo para el público adulto. La madre o el padre son personas adultas y maduras y no pueden regresar a la infancia cuando contemplan las obras expuestas en un museo de arte contemporáneo. Ahora bien, si empatizan con sus hijos tal vez descubran, gracias a la imaginación, la manera de revivir las experiencias, las percepciones y las sensaciones de su propia niñez.

En segundo lugar, algunos autores, como los citados anteriormente, señalan que el niño aprende y obtiene una experiencia personal cuando realiza un aprendizaje autónomo. Opinan que el museo no debe poner obstáculos a la libre circulación por las salas, y los menores deben encontrarse con la obra de arte sin necesidad de guía

o control. Ante estas afirmaciones nos parece que, como opinan López y Kivatinetz (2006: 216), el proceso de descubrimiento autónomo, no presta atención a la interacción social, y obvia los contextos y circunstancias históricas de la creación de la obra de arte. Por esta razón, parecen más moderadas y razonables las posturas de otros autores que conciben el museo como un espacio amable, familiar e incluso autónomo (entendido como el libre descubrimiento de las obras de arte) para el niño donde los profesores, padres o educadores enseñan a ver y los niños aprenden a mirar (Aguilera y Villaba, 1998: 10). No parece que el encuentro personal del niño con la obra de arte esté reñido con el acompañamiento, los consejos o las sugerencias que facilitan la interpretación, que suscitan interés por el contexto histórico-social y, además, como hemos señalado en el anterior párrafo, favorecen un diálogo emocional que enriquece tanto a los adultos como a los menores.

Por otra parte, la edad de los niños influye obviamente en el nivel de autonomía que puedan tener en el museo. La libertad de movimientos de un menor en cualquier situación, depende en gran parte de su responsabilidad. Un niño o una niña menor de cinco años carecen de autonomía para ir por la calle sin un adulto porque no es responsable, ni consciente, de sus actos y un coche le puede atropellar. Este ejemplo *mutatis mutandis* nos parece que se puede aplicar a la visita de los niños en un museo.

Sin embargo, todavía hoy muchos museos no desean niños en sus salas, ni siquiera acompañados por adultos, y los ven como un *quid* algo extraño al museo. Los toleran pero ponen innumerables barreras y limitaciones que dificultan el encuentro con la obra de arte. Argumentan que los niños molestan a los visitantes, no prestan atención a las visitas guiadas, pueden dañar las obras de arte, etc. Como apuntan Pol y Asensio (2006: 12) los niños son rentables en un museo, pero significan un problema para la seguridad y la conservación de las colecciones, así como para la imagen y la tranquilidad de las salas.

Este problema, en cierta manera podría deberse a que estos museos todavía mantienen una educación centrada en el aprendizaje de conceptos sobre determinadas obras de grandes artistas y no en el aprendizaje provocado por las emociones recibidas como fruto del encuentro personal con cualquier obra de arte. Tal vez los museos que así actúan buscan resultados educativos constatables, esto es, que los niños aprendan determinados conceptos de manera controlada y por lo tanto, el mundo de la imaginación y las sensaciones queda relegado a un segundo plano.

También parece que estos museos mantienen en la actualidad políticas museo-

lógicas más propias del siglo XX. Esto significa que los conservadores deciden los planteamientos expositivos sin tener en cuenta la educación y, tal vez, los museos continúan siendo en cierta manera contenedores del saber más que difusores del conocimiento. Sobre este aspecto, conviene aclarar que parece positivo que las salas de un museo asombren al espectador ya que de la capacidad de asombro nace el interés por el aprendizaje. Por este motivo, es lógico que los conservadores proyecten una exposición en la que la obra de arte tenga un papel importante. En cambio, sí parece conveniente que el lenguaje de la exposición sea siempre cercano y accesible a todos.

En suma, la presencia de los niños en el museo no sólo debería ser algo consentido, sino fomentado y más en el caso que se trata de los programas familiares. Algunos autores como Dufrene-Tasse (2006) de la Universidad de Montreal opinan que el museo debe ofrecer diferentes programas de visitas familiares. Este autor detalla concretamente un modelo que ha estudiado en Montreal y que alterna momentos en que los niños realizan la actividad solos con otros en que se unen a los padres. En Chile, Caballería (2010: 256) sugiere que los programas para familias de un museo sean como una expansión del hogar. Por esta razón señala que el ambiente del museo debe enriquecerse con propuestas y materiales diversos, atractivos y sugerentes que permitan explorar, manipular, tantear, investigar, descubrir, etc. Ahora bien, parece que todo esto significa un cierto cambio, una novedad y, siendo la educación misión principal del museo, ante este dilema puede ser conveniente asumir riesgos y, en alguna ocasión equivocarse para luego poder mejorar.

Con todo lo expuesto la visita al museo puede ser una buena oportunidad de establecer un diálogo sobre diferentes temas entre padres e hijos; de explorar juntos; de aprender comparando y, a partir de comentarios aparentemente triviales, pueden surgir fructíferas oportunidades para la comunicación entre los miembros de la familia (Hooper-Greenhill, 1998: 141). Este aspecto parece de especial interés en un momento en que las familias, debido a las largas jornadas laborales de los padres, a veces dedican poco tiempo a la convivencia, al diálogo y al ocio en familia.

Durante la visita familiar, la exposición se vuelve un dispositivo de exploración que le da al padre la oportunidad de profundizar en el descubrimiento de su hijo, de sus focos de interés. Los beneficios de esta observación mutua se inscriben entonces en la relación familiar, van más allá del tiempo y el espacio de la visita (Jonchery y Van Praët, 2014: 176)

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

La visita al museo en los ratos de ocio se revela como un medio al servicio de la promoción de la unidad y proyecto educativo familiar. A la vez, ayuda a dedicar con perseverancia el tiempo de ocio a actividades culturales familiares y que los hijos se acostumbren a un ocio positivo, activo, creativo y libre:

lleva a alcanzar unos hábitos y unas habilidades sociales, unos valores y capacidades para el ocio (también para la vida) que los hijos acaban asumiendo libremente y que les acerca más a la excelencia, a la realidad y a los otros. El ocio activo y creativo les enseñará a ser auténticos ciudadanos comprometidos y miembros de familias estables fuertes y potenciadoras del capital social; un capital cívico necesario para nuestras amenazadas sociedades democráticas (Bofarull, 2005: 176).

Conviene observar que se ha insistido sobremanera en la conveniencia de la visita familiar para unir a la familia, para educarse, para aprender. Ahora bien, no se puede olvidar que la visita, y más en el caso de un museo de arte, lleva a los visitantes a disfrutar con el arte. Realizar una visita en familia estimula la capacidad para deleitarse y dejarse seducir por el arte.

Con todo, se puede caer en el error de pensar que atender al público familiar supone preocuparse sólo de los menores. En el grupo familiar la visita tiene como principal objetivo la formación de los hijos, pero esto

no quiere decir que los adultos de la familia no puedan sentirse atraídos por la oferta del museo. En general, pocos museos en Europa han desarrollado programas atractivos dirigidos a las familias, al contrario de lo que ocurre en Estados Unidos, por ejemplo, puesto que habitualmente las exposiciones se montan pensando exclusivamente en los adultos y –añadiríamos, además– en determinados grupos de un cierto nivel cultural. Sin embargo, muchos adultos disfrutaban pasando el tiempo de ocio con sus hijos y la experiencia nos demuestra que los museos que tienen en cuenta esta circunstancia en su oferta educativa tienen una buena acogida (Pastor, 2004: 98).

Por tanto, ofrecer una propuesta integrada con actividades para todos los miembros de la familia, facilita motivos para fomentar la conversación y el intercambio de ideas, y ocasiones de relacionar objetos o ideas que ayuden a los padres a mostrar a los hijos desde lo conocido a lo desconocido (Hooper-Greenhill, 1998: 143). Para lograrlo los programas familiares organizan la tarea a la familia ya que “ex-

plotan los aspectos interactivos del grupo familiar y suelen producir impresiones de gran impacto y perdurables en el tiempo” (Asensio y Pol, 2002: 220). Sin embargo, una circunstancia a tener en cuenta, antes de tratar los aspectos materiales de estos programas, se refiere al entorno familiar de la visita. La visita ideal de un grupo familiar completo es la compuesta por toda la familia pues la mejor educación implica una educación conjunta y no se puede “educar cada uno por su lado” (Polo, 2006: 99).

Por último, los aspectos materiales que facilitan los talleres y actividades con familias no son imprescindibles para ofrecer programas familiares, pero sí convenientes. El museo necesita disponer al menos de una sala para realizar las actividades, y procurar que las instalaciones cubran las prosaicas necesidades de las familias (McManus, 1994: 84).

En concreto, conviene resaltar las siguientes: una señalética clara y fácil de interpretar por los menores; un punto de encuentro en caso de pérdida; lavabos especializados para cambiar a los bebés y adaptados a los menores; zonas de lactancia; restaurante con menús infantiles a precios asequibles; precios especiales; tienda con recuerdos orientados al público infantil; rampas o ascensores para los cochecitos de los niños o de personas con movilidad reducida, etc. También conviene que las familias dispongan en el museo de espacios donde realicen sus propias actividades o descubrimientos y lugares de descanso. Otra iniciativa que puede ayudar a que una familia acuda al museo es facilitar un *pack* familiar (*family activity packs*), que puede incluir guías especialmente diseñadas para realizar la visita en familia, actividades preparadas para ellos, ofertas en los servicios de cafetería, librería o áreas de ocio del museo, etc.

Sin lugar a dudas, las actividades familiares tienen éxito cuando toda la familia aprende y disfruta en el museo y son un claro ejemplo de aprendizaje no formal en un entorno diferente al centro escolar. Pero conviene no olvidar que, en muchas ocasiones, la visita familiar al museo se produce motivada por una visita sorprendente de los hijos con el centro escolar. Estos programas educativos, que son los más habituales en los museos del mundo occidental, se tratan a continuación.

3.4. Programas educativos para escolares

Los programas educativos para escolares comienzan en España a inicios de los años 70 del siglo XX, como apoyo y preparación de la lección escolar. Se conside-

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

ran paseos instructivos que exigen una preparación, un guía y una aplicación y están pensados principalmente para los alumnos de Educación Primaria (Titone, 1970: 144). El profesor en esta época explica previamente en el aula los conceptos, de tal manera que el alumno conoce y reconoce los objetos al verlos en el museo. Así, su estudio, comprensión e interpretación es más completo, aunque parece más instructivo que educativo o experiencial.

Como se ha indicado con anterioridad los programas levantan una oleada masiva de escolares que provoca un “movimiento de la pedagogía activa en los museos, que quiere utilizar dichos mecanismos de manera diferente a las visitas ortodoxas” (López y Alcalde, 2011: 17). Entonces, resulta que la manera de plantear la visita o actividad difiere de la que se realiza en el sistema escolar, e incluso a la didáctica de otros programas del museo puesto que tiene unas características propias, tanto por parte del museo como de la escuela.

Pues bien, puede afirmarse que la visita del colegio está condicionada en gran parte por algunas situaciones entre las que resaltan entre otras: la etapa educativa en que se encuentran; los intereses y objetivos que el profesor se plantea con la visita; la programación oficial del centro y de la asignatura; los conocimientos del alumnado; las características sociales del grupo asistente; etc. De igual modo, el museo también muestra algunas características propias en este tipo de programas como: preparar a los educadores para que realicen la actividad educativa con los alumnos de manera diferente a una clase formal; coordinarse con el colegio; tener en cuenta otros aspectos organizativos como ofrecer momentos para la actividad dentro del calendario y horario escolar; admitir un número de personas por grupo; establecer unas normas de comportamiento y actuación; etc.

En otro orden de cosas, un aspecto relevante de estos programas es que no son voluntarios y los grupos se consideran “público cautivo” (Valdés, 1999: 81). De hecho la obligatoriedad puede provocar un estado de aceptación o rechazo en los participantes en la actividad. Por esta razón, conviene que los profesores y los educadores preparen la visita de manera conjunta, pensando qué programa ofrecer para que la visita sea accesible y, dentro de la obligatoriedad, libre por parte de alumno. Si los estudiantes al terminar la visita deciden volver al museo en su tiempo libre acompañados por su familia o amigos, entonces se considera un éxito.

Sin embargo, la falta de tiempo para organizar actividades culturales fuera del aula plantea un problema a la escuela y al museo. Por esta razón, se proponen diferentes programas en horario escolar, y los centros escolares acuden y responden

positivamente incluso varias veces al año. Pero participar en dos o tres actividades anuales, en un momento en que la educación artística tiene cada vez menos espacio en las aulas, parece insuficiente. Por este motivo, Bamford (2009) se plantea como solución, que la escuela amplíe los horarios de clase para “dar cabida a las instituciones artísticas y culturales y también flexibilizar los horarios y otras estructuras con el objeto de facilitar a los alumnos la plena implicación en sus procesos de exploración” (Bamford, 2009: 22).

También es cierto que con las TIC los alumnos acceden de manera instantánea a información sobre los museos y realizan visitas virtuales a cualquier museo del mundo y la *web* sirve entonces como instrumento educativo informal. En este sentido, Serrano (2014: 138) señala que cada vez acuden más visitas de grupos escolares de manera independiente, y por lo tanto se unifican los tres ámbitos educativos, convirtiéndose *Internet* en una herramienta para la educación informal, que permite trabajar la visita antes, durante y después de la misma.

El sentido principal de la visita escolar a un museo, en la mayoría de los casos, es la utilidad como apoyo en la materia que el docente imparte. El profesor lleva a sus alumnos al museo porque contiene objetos relacionados con su asignatura. Este tipo de visita tal vez sea discutible ya que si sólo se busca la transmisión de conocimientos, entonces el estudiante se convierte en un instrumento pasivo, un “receptáculo de la información suministrada por el profesor, sin posibilidad de una mínima reacción crítica seria, imposibilitada por la falta de un estudio analítico” (García Blanco, 1994: 41). De manera que refuerza los conceptos aprendidos en el aula, pero aprende pocas cosas nuevas. Por eso, la concepción moderna de la enseñanza pretende que en el museo no sólo adquieran conocimientos sino también desarrollen el máximo de capacidades que favorezcan el aprendizaje y se modifique la experiencia haciéndola educativa, formativa y diferente a la que lleva a cabo en la escuela. Esta visión defendida en un estudio por Hooper-Greenhill (2007: 103) muestra cómo, para el 61% de los profesores preguntados, acudir al museo supone una experiencia positiva para sus alumnos y que el motivo de la visita tiene unos criterios diferentes al currículo, tales como la diversión y otros criterios emocionales y actitudinales. Así, la visita no sólo mejora los contenidos impartidos, sino que apoya el trabajo en el aula; puede iniciar o concluir un proyecto particular y supone un encuentro del alumno con una nueva experiencia interesante y agradable⁸⁴.

⁸⁴ Es interesante la expresión que recoge Hooper-Greenhill en el original sobre qué debe decir el alumno al referirse a la visita al museo: “*I never thought art was interesting or cool, but now I will*”

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Y para lograr una verdadera experiencia, algunas corrientes buscan, en el museo o centro de arte, la participación activa del público escolar en la creación de significados; que el alumno sea el centro y para eso organizan “las actividades en torno a preguntas como: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿cuál te gusta?, ¿qué relaciones/ conexiones encuentras entre esta obra y tus experiencias/vida...?” (Arriaga, 2008: 132) teniendo en cuenta sus intereses y conocimientos. En estos programas, que citamos en la recapitulación del anterior capítulo, y que reciben el nombre de *Visual Thinking Strategies* (VTS), la interpretación pasa a manos del alumno, para que pueda experimentar la obra de arte y,

la no intervención del educador que se da en este tipo de actividades y la indefinición e indeterminación de la concepción de comprensión estética trae a menudo como consecuencia caer en una deriva interpretativa de poco interés educativo en la que la obra de arte se queda como una simple excusa para dialogar sobre cualquier tema (Arriaga, 2008: 136).

De acuerdo con esta reflexión, la intervención del educador conviene en el proceso educativo. Este no sólo media entre la obra y el alumno sino que ofrece la información necesaria para que obtenga sus propias interpretaciones. Puesto que sin un conocimiento previo en el que basarse difícilmente puede generar una interpretación de acuerdo con la complejidad que caracteriza el arte contemporáneo. Una mirada al arte contemporáneo sin intervención educativa, sin una dirección o guía, acaba desaprovechando “la oportunidad de que los alumnos comprendan el arte contemporáneo en toda su complejidad” (Arriaga, 2008: 136).

Esto tiene sentido porque si uno de los objetivos de la visita al museo busca promover el desarrollo de sus capacidades emocionales, cognitivas, procedimentales, actitudinales y, a la vez, que perfeccionen su relación con los demás, entonces necesariamente el profesor o un educador deben facilitar el camino a los alumnos en la consecución de los mismos.

En otro orden de cosas, cuando el alumnado de un centro escolar acude a un museo, se encuentra con múltiples posibilidades de aprendizaje. Aquí se recoge una propuesta que parece bastante completa:

1. Conocer nuestros sentimientos y los de los demás (empatía)

have to consider that idea” (Hooper-Greenhill, 2007: 157).

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

2. Reconocer las emociones estéticas de las otras personas
3. Conocer los propios gustos y experiencias estéticas
4. Aprender a valorar positivamente las diferencias estéticas entre las personas
5. Aprender a controlar los impulsos emocionales en espacios públicos
6. Aprender a prestar y mantener la atención
7. Expresar y/o representar los propios sentimientos y pensamientos a través de la expresión plástica, corporal, facial, etc.
8. Aprender a prestar y pedir ayuda a otras personas en caso de necesidad
9. Aprender a reconocer emociones agradables ante las creaciones estéticas de otros (pintura, escultura, etnografía, historia, cine, música, etc.)
10. Descubrir las cualidades artísticas personales
11. Aprender a distinguir los aspectos científicos, históricos y artísticos de los fondos expuestos del museo
12. Aprender a colaborar con las personas del grupo/clase y otras personas
13. Aprender a respetar personas, objetos, instrumentos, obras, espacios, etc. del patrimonio museístico
14. Adoptar una actitud positiva para alcanzar las metas personales propuestas (autoestima y habilidades para la vida)
15. Conocer las diferentes formas de resolver problemas y utilizar las más positivas en cada situación (autocontrol y habilidades sociales)

(Pastor, 2008: 359).

Como puede observarse, para obtener un resultado satisfactorio resulta de gran valor guiar a los alumnos para que durante el tiempo de estancia en el museo participen de forma activa y vivan su propia experiencia.

Antes de continuar, interesa llamar la atención sobre la inexistencia en la anterior relación de Pastor, de alguna referencia al disfrute que supone la visita al museo, aparte de una ocasión de aprendizaje. Como se ha señalado con anterioridad, el aprendizaje y la educación no se oponen al placer que produce la contemplación de los objetos de un museo, máxime cuando son obras de arte.

El museo, por tanto, procura ofrecer instrumentos que conduzcan a una experiencia personal. En este sentido, los juegos educativos aparecen como una herramienta que facilita, especialmente a los más pequeños, descubrir algo nuevo, una nueva experiencia, y ese sentimiento se parece a la experiencia de un artista (Sperraggi, 2006: 129) puesto que el juego conlleva creatividad, riesgo, talento, etc. Así, el público infantil, juvenil e incluso el adulto aprende porque “mostrar el patrimonio mediante el juego es una de las formas más eficaces de introducir al usuario en

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

la complejidad de la ciencia o en el estudio del pasado y, en especial, en la complejidad que supone toda forma de decisiones” (Santacana, 2014: 17). Esta situación se observa mejor en el caso de los museos de arte contemporáneo, donde resulta sencillo que niños y adolescentes conozcan, comprendan y conecten con el arte que se produce mientras viven, pues “se crea con parámetros paralelos a los de sus vidas” (Acaso, Antúnez, Nuere y Zapatero, 2007: 123).

Por último, cabe señalar que el juego y el entretenimiento son instrumentos para la educación y que el museo sólo colabora en la educación de quien quiere ser educado. Por lo tanto, si los escolares exigen al museo o al colegio entretenimiento al mismo nivel que lo hace la televisión se plantea un problema que

no radica en que se pretenda que estos elementos sean entretenidos: hay museos que son entretenidos y la escuela también puede serlo. El problema no es este; no es que el museo nos tenga que presentar cosas entretenidas. El problema es que nuestra sociedad exige que todos los temas se nos presenten como entretenidos. Y esto es algo muy distinto (Santacana, 2006-2: 16).

En definitiva, el museo puede ser un espacio de diversión y disfrute. Pero esto no significa que siempre deba ser así. De acuerdo con Cuenca (2000: 96), parece que el museo se presenta como un espacio de ocio que descansa en tres pilares: la elección libre, el autotelismo y la sensación gratificante.

No podemos terminar y pasar al siguiente epígrafe sin hacer referencia, aunque sea brevemente, a una modalidad educativa que se encuentra fuera del ámbito escolar pero que su público tiene edad escolar. Nos referimos al *homeschooling*, la escuela en casa. Esta corriente educativa, con más aceptación en unos países que otros pero ciertamente controvertida, ofrece dos posibilidades: el *homeschooling* y el *flexischooling*. Esta última opción establece una escolarización compartida entre la escuela y la familia (Goiria, 2012). Algunas familias españolas optan por uno de estos dos sistemas, pero aunque todavía no se ha difundido cada vez son más las que eligen estas alternativas. El desarrollo de las TIC facilita en gran parte la aplicación de métodos que pueden ponerse en práctica tanto en casa como en la escuela.

En el campo que nos toca tratar –la educación en el museo– acudir a un museo supone toda una experiencia educativa. Como hemos señalado previamente, nos parece positiva la opinión de Burnham (2011: 5): al señalar que la enseñanza ideal en una galería requiere de tiempo, calma y grupos pequeños. Y estos tres aspectos

nos parecen que reflejan alguna de las posibles ventajas del *homeschooling*. Por eso, la posibilidad de incluir a los menores que aprenden en casa en el ámbito educativo del museo parece una iniciativa interesante. Si analizamos uno a uno los aspectos señalados por Burnham llegaremos a la conclusión de que esta corriente se adapta fácilmente a la consecución del objetivo educativo del museo (convertir la visita en una experiencia). Por un lado, los padres tienen mayor flexibilidad para organizar la visita al museo y decidir el tiempo necesario (de acuerdo a la edad o necesidades) de estancia en el museo. Por otro lado, para el museo coordinar dos o tres familias facilita la visita al museo en grupos pequeños y además un entorno de socialización y convivencia para los hijos. Por último, como “la educación en casa ofrece un entorno de menos tensión para los hijos que la escuela” (Sotes, Urpí y Molinos, 2012: 63) acudir al museo con los padres permite una mayor tranquilidad y conduce a que la visita se realice con calma y de forma más personalizada.

El siguiente epígrafe muestra los programas que, fuera del horario escolar, se ofrecen para los jóvenes. Estos programas tienen especial interés porque los participantes acuden libremente, las actividades son abiertas y participan jóvenes de distintas culturas, situación social, económica, etc. y por tanto, habitualmente, con intereses y opiniones diferentes.

3.5. Programas educativos para jóvenes

La juventud, que comienza con la adolescencia, termina al llegar la edad adulta que, según el diccionario de la lengua española que publica la Real Academia (RAE, 1992: 47), la componen personas que han llegado a su momento de mayor crecimiento o desarrollo. Teniendo en cuenta esta definición del término, las personas con edades comprendidas entre los 14 y los 28 años aproximadamente podemos decir que forman la población joven. Esta etapa, *grosso modo*, puede dividirse en 3 tramos: de los 14 a los 18 (primera juventud), de los 19 a los 23 (juventud) y de los 24 a 28 (juventud adulta). Sin embargo, Naval y Sádaba (2005: 9) afirman que existe falta de unanimidad sobre las edades que comprende la juventud y por eso recogen varias publicaciones que indican las edades de la juventud. Una de ellas es la de Miguel (2000)⁸⁵ que señala como jóvenes a los que están en las

⁸⁵ Amando de Miguel, Amando; Sánchez, Guillermo y París, Isabel (2000). *Dos generaciones de jóvenes 1960-1998*. Injuve.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

edades comprendidas entre los 16 a los 29 años. También en el Informe de Juventud en Navarra, López, Hernández y Viscarret (2000)⁸⁶ consideran jóvenes a los que se encuentran entre los 15 y los 29 años. Por último un estudio de Comás (2003)⁸⁷ propone de los 15 a los 24 años como las edades propias de la juventud.

Independientemente de las edades, la juventud como etapa de aprendizaje y formación combina, por un lado, los grandes ideales y, por otro, la libertad para llevarlos a cabo con una pequeña dosis de realismo. Estas características parecen un buen punto de partida para los programas y actividades educativas con jóvenes en las instituciones culturales.

Hay que advertir que el artículo 48 de la Constitución Española hace referencia a los jóvenes y la cultura: “los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural” (Constitución, 1978). Aunque el acceso a la cultura no aparece en la constitución como un derecho expreso de los jóvenes, el artículo 44 si lo recoge como derecho de todos los españoles. Así, la promoción y participación de los jóvenes en la cultura se presenta como un ideal que, bien dirigido y elegido libremente, puede llevarles a mejorar como personas. Y, en consecuencia, fomentar una ciudadanía preparada para afrontar los retos de los próximos años, comprometida con la formación cultural de la población e implicada en la mejora de la sociedad.

Sin duda, estos programas suponen para el museo un gran reto, ya que se dirigen a jóvenes que deciden orientar, por libre iniciativa, sus actividades de ocio y tiempo libre en el museo. Según el último estudio del Laboratorio de Público en los Museos, uno de los aspectos que puede mejorar es que los jóvenes dediquen su tiempo a participar en las visitas y actividades (Garde, 2014: 83). Para lograrlo conviene reflexionar sobre algunos asuntos como: qué relaciones se establecen entre los jóvenes y el museo; cómo facilitar oportunidades para que se conviertan en miembros activos de la actividad del museo, y qué puede ofrecer el museo atractivo para que se decidan a participar fuera del horario académico en una actividad educativa, formativa y, cómo no, también divertida. En definitiva, consiste en observar cómo actúan y aprenden los jóvenes.

⁸⁶ López, Andreu; Hernández, Jesús y Viscarret, Juan Jesús (2000). *Navarra: Jóvenes 2000. Informe Juventud en Navarra 2000*. Gobierno de Navarra.

⁸⁷ Comas, Domingo (2003). *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Nuevos públicos y una generación de jóvenes mayores forman sus propias nociones de identidad, lugar y pertenencia en una era sin precedentes de la tecnología, los nuevos medios y las redes sociales. Si los museos van a convertirse en centros primarios y relevantes en la comunidad y de intercambio cultural entre el público adolescente y jóvenes adultos en el siglo XXI, entonces deben considerar y aceptar cómo se acercan y enseñan a este público, y cómo incorporan este aprendizaje en su vida cotidiana (Wyrick, 2014: 232)⁸⁸.

Un modelo interesante de trabajo con jóvenes lo lleva a cabo Mark Miller⁸⁹, como responsable de los programas para jóvenes de la *Tate Gallery* de Londres. Opina que las actividades con jóvenes en el museo deben suponer:

- Un cambio en las nociones tradicionales del museo.
- Dar voz crítica y creativa a los jóvenes.
- Trabajar con ellos el arte contemporáneo en plataformas digitales.
- Crear un espacio social en el que puedan trabajar: espacios para la gente joven dentro del museo.

Queda claro, según apunta, que el educador en el trabajo con jóvenes sobre todo sugiere, acompaña, escucha, orienta y permite que cada uno trace las coordenadas de su visita o de la actividad y, en definitiva, de su aprendizaje. Como afirma acertadamente Greene (2005: 18) “la tarea educativa consiste en crear situaciones en las que los jóvenes son impulsados a empezar a preguntar –en todos los tonos de voz existentes– «¿por qué?»”.

Para concluir, se indican tres ejemplos, dos de ámbito nacional y uno de ámbito internacional, en los que aunque una persona (artista o educador) facilita el trabajo de los jóvenes ellos hacen la actividad. El primero, el proyecto *Habitación 1418* del MACBA (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona), propone un lugar de

⁸⁸ En el original: “None more so than new audiences and a generation of youth coming of age and forming their own notions of identity, place, and belonging in an unprecedented era of technology, new media, and social media. If museums are going to become relevant and primary centers of community and cultural exchange to teen and young adult audiences in the twenty first century, they must consider and embrace how these audiences approach learning, and how this learning is incorporated into their everyday lives” [La traducción es mía].

⁸⁹ Notas tomadas en la conferencia *Valores, colaboración y jóvenes* impartida por Mark Miller, en el encuentro educación+jóvenes, encuentros educación y museos del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, el 21 de junio de 2014. La conferencia se encuentra publicada en la *web*, en el canal de YouTube de Educathyssen en el enlace: https://youtu.be/K5kprWA7ki4?list=PLJFI_bcXIr90Brbn8BXAl-eptlj3q2fKI Consultada el 23 de junio de 2015.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

trabajo para los jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 18 años (de ahí el nombre) donde ellos mismos programan las actividades, con la ayuda de un artista joven: Fito Conesa.

El segundo, la actividad *¿Y tú qué miras?* del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, pretende que trabajen con autonomía para obtener así mayor voz. Los jóvenes parten de una idea, desarrollan su propio proyecto y el educador ayuda, escucha y facilita el trabajo para llevar a cabo el proyecto.

Por último, un ejemplo de ámbito internacional en la *Tate Britain* con su programa *Circuit Nacional Programme*. Se realiza en siete emplazamientos diferentes y utiliza el arte como catalizador de un aprendizaje informal, trabajando desde la diversidad de grupos, encontrando un terreno común y logrando la autonomía de cada uno.

Estos ejemplos tienen un punto en común: conseguir que los jóvenes trabajen con autonomía, puesto que para tener éxito y que la actividad sea satisfactoria conviene que el participante perciba que sus ideas y acciones creativas cuentan. Por eso, como conclusión a los programas educativos más habituales para jóvenes, y antes de pasar a otros programas, se debe resaltar que en cualquier actividad educativa-creativa del museo, el educador no está siempre junto al educando solucionando sus dudas e interrogantes. Más bien recorren un camino común sugiriendo, acompañando (März, 2001: 173), dejándole el margen necesario para que diseñe su propia actividad, realice un recorrido personal por el museo y obtenga sus propias conclusiones, dependiendo de la edad, características personales, etc.

3.6. Otros programas educativos

3.6.1. Programas para empresas

El mundo de la empresa parece por ahora un campo muy poco explorado. Existen escasos museos que organicen programas con este enfoque, ya que “pueden interesar si van dentro de un paquete que incluya la visita a la exposición, con la posible realización de conferencias, presentaciones, *cocktails*, etc., y que dichas organizaciones puedan utilizar dentro de su plan de representación e imagen social” (Asensio y Pol, 2002: 220).

Sin embargo, los programas varían: se puede ofrecer un programa especial para la formación cultural del personal de la empresa en horario de trabajo; sugerir pro-

gramas especiales para invitados siendo el museo un espacio de representación; diseñar programas para familiares de los empleados, similares a los realizados en fin de semana para familias, etc. Además, estos programas sirven como instrumento que une a las personas, pues si realizan una actividad cultural que les enriquece, las relaciones personales y profesionales mejoran.

En este sentido, un aspecto que parece relevante en el mundo empresarial es la responsabilidad social corporativa (RSC). La empresa como organización social tiene una responsabilidad con la sociedad. De esta preocupación nace el área de RSC que fomenta la cooperación social, empresarial y laboral, en beneficio de la sociedad. Pues bien, la cultura, sin duda, beneficia a la sociedad, facilita el bien común y por tanto la cooperación cultural bien entendida, puede formar parte de la RSC de una empresa (Rodríguez-Penelas, 2008: 109). Además, si tenemos en cuenta que “la dimensión educativa de la RSC es la ayuda de la organización al crecimiento humano de las personas que están en relación con la institución, con el compromiso de mejorar la calidad de vida de todos” (Martínez-Domínguez, 2014-2: 174), entonces las actividades culturales que la empresa ofrece pueden ser parte de su oferta de RSC ya que promueven el crecimiento, no sólo de las personas, sino también del entorno que rodea la comunidad empresarial.

Precisamente, el apoyo de la empresa en actividades educativas concretas es una propuesta de Martínez-Domínguez (2014-2) que si se aplica a la educación en un museo ocasiona efectos positivos para ambas instituciones. Tomando algunos aspectos de esa propuesta se plantean a continuación las siguientes líneas de actuación aplicadas a una institución museística:

- Apoyo a los museos locales. Aportando medios humanos o materiales para mejorar la educación.
- Acercamiento de la empresa al mundo de los museos, facilitando que sus miembros los visiten de forma activa.
- Facilitar el voluntariado en el museo a los empleados que así lo deseen.
- Educación dual mediante la vinculación estratégica con la comunidad a través de programas de Formación Profesional (FP).
- Incentivos económicos para proyectos de innovación y desarrollo que tengan relación con la educación patrimonial.
- Participación en consejos asesores empresariales en los museos para colaborar en la elaboración de planes formativos para empresas, charlas de ejecutivos para fomentar el emprendimiento, sesiones motivacionales, u otras iniciativas necesarias para mejorar la calidad cultural del mundo empresarial.

Para terminar, el museo puede ofrecer a la empresa formar parte de la asocia-

ción de amigos del museo, implicándose directamente con su colaboración económica en las actividades del museo y beneficiándose de las actividades exclusivas para los miembros de la asociación.

3.6.2. Programas para la asociación de amigos del museo

Indudablemente cada vez es más frecuente que un museo tenga una asociación de amigos para fomentar así el conocimiento de sus colecciones y colaborar en la promoción y difusión de las actividades. Para alcanzar estos objetivos promueven numerosas actividades (Valdés, 1999: 157), tales como patrocinar exposiciones, apoyar económicamente la restauración de obras de arte, aportar voluntarios para el museo, desarrollar campañas publicitarias, organizar actividades propias del museo (cursos, seminarios, ciclos de cine, etc.) o recaudar fondos para los proyectos del museo. De esta manera, las actividades de los amigos colaboran en la promoción, conservación y divulgación de los fondos del museo (Hernández, 1994: 281).

Una ventaja de colaborar con una Asociación de Amigos de un museo es la organización de actividades exclusivas para los miembros de la asociación como por ejemplo: inauguraciones de exposiciones, cursos especializados o visitas preferentes a exposiciones temporales. Estas actividades se diferencian de las de público general en la exclusividad ya que este tipo de público suele estar más familiarizado y comprometido con el museo y, en principio, conoce mejor las colecciones.

Al mismo tiempo que las actividades para amigos, también se planifican otras para los socios con invitados o familiares, en las que repiten los programas específicos de adultos o familias, pero en horario diferente. Por ejemplo, algunos museos como el Museo del Prado programan visitas a la colección para los hijos de los amigos e incluso organiza un concurso de postales de Navidad entre los hijos de los empleados del museo.

En la labor de difusión de actividades para el público general, la asociación de amigos propone actividades para sus miembros abiertas a todos los públicos. Por ejemplo, el Museo del Prado para el curso 2015-2016 ofreció, como cada año, un ciclo de conferencias en el auditorio del museo, que en esta ocasión llevó por título: *La Biblia del Prado. La historia sagrada en el arte*, y se centra en las claves iconográficas del Antiguo Testamento, su acoplamiento con la herencia clásica y su pervivencia en el arte de la sociedad contemporánea.

3.6.3. Programas para la formación del profesorado

Se trata de estos programas al final del apartado, no porque se consideren menos importantes sino más bien debido a que no han alcanzado aún una gran difusión en el ámbito museístico. Mejor dicho, tienen difusión y aceptación pero sólo los grandes museos, con suficientes recursos, pueden ofrecer unos programas de interés para el profesorado. Incluir el museo en los programas de formación permanente del profesorado supone una adecuada decisión, puesto que se establecen lazos entre la escuela y el museo; dos mundos aparentemente unidos, pero en ocasiones profundamente separados. A veces, estos programas son un paso previo para los programas escolares, ya que sirven a los profesores para explicar en clase, de primera mano, su propia experiencia museológica.

Hoy en día se distinguen dos tipos de programas formativos: los dirigidos a preparar la visita escolar y los de formación permanente. En ambos casos el enfoque es interdisciplinar, de tal forma que el programa no interese sólo a los profesores de la asignatura relacionada con la colección del museo.

En los programas del primer tipo los profesores y educadores del museo trabajan juntos y se ponen de acuerdo en los objetivos, la programación, la organización, el desarrollo y la evaluación de la actividad escolar. A la vez, el museo incide en la formación profunda del contenido expositivo, pues no se puede conformar con aspectos generales. En el caso del museo de arte parece

absolutamente necesario que en la formación del maestro haya una fuerte formación en arte, a través de su recorrido histórico, los conceptos estéticos y la educación de la mirada crítica, fundamentalmente de arte contemporáneo [...] debe tener un conocimiento amplio sobre los recursos, materiales y técnicas adecuados a cada edad junto con las posibilidades conceptuales y expresivas que se puedan desarrollar con la obra elegida para esa actividad (Marco, 2007: 389).

Precisamente, la evaluación de las visitas escolares demuestra que la visita al museo es un éxito cuando se prepara previamente y se utilizan los recursos del museo (Valdés, 1999: 80). Entonces, podemos decir que la participación conjunta de los educadores y los profesores en la creación de las actividades y programas educativos escolares proporciona unos procesos que auguran resultados positivos. Domínguez (2003) recoge un ejemplo de participación:

Así el Proyecto “*Museum & School*”, desarrollado por el *National Museum of*

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Coins and Medals de Leiden y orientado a niños de escuela primaria, contó desde su gestación con la colaboración y opiniones de los profesores. Incrementar el interés por la cultura, considerar el museo como fuente de información y un lugar para aprender y pasarlo bien, fueron los principales objetivos de sus promotores. A partir de las monedas y los billetes se podían reforzar conceptos del programa curricular, de aritmética, pero también aspectos de historia y sociología ligados al dinero (Domínguez, 2003: 110).

Con referencia a lo anterior, Arbués y Naval (2014: 43) señalan que si ambas instituciones, museo y escuela, se coordinan y llegan a un entendimiento, los proyectos educativos realizados en común favorecen los intereses del alumno, colaboran en su formación estética y tendrán como resultado una actividad organizada de forma eficaz.

Cabe agregar un ejemplo de un proyecto que facilita el encuentro entre el museo (los educadores) y la escuela (los profesores): el Proyecto Musaraña del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid⁹⁰. Por un lado, ofrece al profesorado actividades gratuitas y coordinadas por el personal del museo, en las que se comparten experiencias, se abren nuevas vías de trabajo y se crean conjuntamente recursos educativos. Por otro lado, mediante un programa orienta al profesorado para preparar la visita autónoma, con sus alumnos, al museo. Las cuatro fases significativas del programa de orientación son:

- Sesión de profesores. Se informa sobre la actividad, la metodología utilizada y se ofrecen pautas y consejos para que el aprovechamiento de la actividad sea lo más óptimo posible. Acompañados de un educador del Museo se realiza una visita con los profesores; en ella se explican las obras sobre las que trabajaremos con los alumnos. Terminada la visita se les presta una maleta didáctica y una guía donde se muestran al profesor estrategias y métodos que después puedan aplicar en otras actividades con sus alumnos.
- Trabajo en el aula. En esta guía se explica cómo motivar al niño antes de venir al Museo y cómo realizar actividades con el material de la maleta.
- Visita al museo y realización del taller. Los niños realizan una visita al museo en la que ven los cuadros del recorrido y posteriormente realizan un taller plástico.
- Material para trabajar después de la visita. Se les proporcionan más recursos

⁹⁰ La información completa sobre el proyecto está en la *web*: <http://www.educathyssen.org/musarana> Consultada el 7 de septiembre de 2015.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

para que puedan seguir desarrollando el tema durante el curso.

(Rodríguez, 2008: 257).

Por consiguiente, los programas de formación permanente del profesorado impulsados por el museo tienen las siguientes funciones: sirven como medio para el repaso o refuerzo de conocimientos; facilitan recursos didácticos para acercar el museo a los alumnos; relacionan a profesionales de un mismo sector con un proyecto común; plantean proyectos educativos interdisciplinares para alumnos y profesores o profundizan, a través de la colección, en los contenidos del currículo escolar, ampliando las competencias del profesorado. Durante el curso 2014/2015, por ejemplo, el Museo Thyssen-Bornemisza, programó una actividad dirigida a la formación permanente del profesorado, que profundizaba en el conocimiento e investigación de la iconografía de las obras de la colección del Museo.

Por último, antes de pasar al siguiente apartado de este capítulo que analiza ejemplos de programas educativos, cabe mencionar un aspecto a tener en cuenta y que a veces permanece en el olvido. Se trata de la necesidad de preparar a los futuros profesores, desde los primeros años de estudios universitarios, en el desarrollo de las visitas escolares a museos (Arbués y Naval, 2014: 50), en la organización conjunta de actividades con el museo y en la consideración del museo como un espacio para su propia formación permanente. En mi opinión no se trata de convertir a los maestros en educadores de museos, sino que vean el museo como un apoyo importante para su tarea docente, que conozcan su funcionamiento y su innegable misión educativa. El museo no es un competidor de la escuela, ni el educador de museo rivaliza con el profesor en la labor educativa. Tienen mucha relación pero, como es evidente, trabajos distintos. Ahora bien, esta formación de la que hablamos no sólo se dirige a los estudiantes de magisterio, sino que conviene ofrecerla también al alumnado que cursa el Master Universitario en Formación del Profesorado. Un museo es una institución transversal y, por lo tanto, los profesores pueden acudir a él independientemente de la disciplina que impartan.

4. Ejemplos de programas educativos para público adulto, juvenil, familiar, escolar y con diferentes capacidades

4.1. Criterios de selección

La educación en el museo de arte presenta, a diferencia de hace un par de décadas, una situación positiva, pues la mayoría cuenta al menos con una persona encargada de la propuesta y organización de programas y actividades educativas para el público.

Con la intención de mostrar, de manera práctica, cómo funcionan estos programas, a continuación se describen y analizan algunos ejemplos significativos. Para la descripción se emplea información obtenida de la *web*, información impresa por el propio museo, y en ocasiones artículos publicados en revistas científicas o por la propia institución. A la vez, en alguno de los museos estudiados se incluye información adquirida por la participación en la actividad y, en algún caso, la entrevista al encargado del programa. El objetivo del estudio, consiste en describir las líneas maestras del programa para conocer su sentido, cómo actúa y qué busca el público al que van dirigidos; y, así, llegar a su objetivo educativo que puede reflejarse en un aprendizaje significativo.

Como los programas abundan, la elección de los ejemplos no es sencilla y se necesitan unos parámetros de selección claros y que manifiesten las líneas maestras de la investigación. Los programas que se presentan cumplen los siguientes requisitos:

- En primer lugar, que se realicen en museos de arte, preferiblemente contemporáneo, ya que tienen una especial necesidad “de desarrollar estrategias para transmitir el contenido de sus colecciones a los diferentes tipos de públicos a causa de la menor aceptación que encuentran” (Costa, Urpí y Naval, 2012: 166).
- En segundo lugar, que se difundan a través de la *web* propia del museo y que dicha página tenga una sección especialmente dedicada a la educación. A la vez, se prefiere aquellos que tengan presencia en las redes sociales, pues en la actualidad se muestran como un medio de difusión importante de actividades culturales.
- En tercer lugar, que se localicen en España, mejor en una gran ciudad, y no sean de nueva creación. Esto es, que lleven al menos tres años de funcionamiento.
- Por último, que la actividad o programa tenga, al menos, tres años de antigüedad y que cuente con personal dedicado a la educación o difusión.

Según estos parámetros, el estudio de los programas se lleva a cabo de acuerdo

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

con unos indicadores que permiten la observación y que son, por un lado, generales y sirven para todo tipo de programas y, por otro, particulares según el público al que van dirigidos.

Tabla 5: Indicadores para el estudio de programas

		1	2	3	4	5
Público	Participación personal					
	Participación grupal					
	Iniciativa					
	Información					
Actividad	Contacto objeto					
	Duración					
	Comodidad					
Museo	Accesibilidad					
	Otros servicios					
	Tiempo espera					
	Amabilidad					
Evaluación programa	Calidad mediador					
	Evalúa satisfacción					
	Posibilidad continuar					
	Puntos mejora					

Fuente: Elaboración propia.

Junto a los indicadores generales y parámetros expuestos parece necesario tener en cuenta otros aspectos para seleccionar los programas a estudiar.

Por un lado, deben tener unos objetivos claramente educativos y verse reflejados en la selección de contenidos y en la puesta en práctica de las actividades. Por otro lado, los recursos que tiene el museo son un aspecto a tener en cuenta. Por último, se ha valorado positivamente que al final del programa evalúen los objetivos previstos.

En cada uno de los ejemplos recopilados se procura seguir el siguiente esquema de trabajo que se aporta a continuación:

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas
en museos de arte contemporáneo

Tabla 6: Esquema de trabajo

OBJETIVOS	Planteamiento y consecución Diseño de las actividades Programación y desarrollo
METODOLOGÍA	Formas y métodos empleados
COMPETENCIAS	Valoración del patrimonio Cultural y artística Social y ciudadana Autonomía del aprendizaje Iniciativa personal
RECURSOS	Edificio/Mobiliario Recursos convencionales Tecnologías
GESTIÓN	Accesibilidad del programa Procesos y agentes implicados
EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	Del objetivo educativo

Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos siguen el mismo orden que el apartado anterior y hacen referencia a los siguientes museos:

- Museo Thyssen-Bornemisza: Público adulto.
- Museo Lázaro Galdiano: Público con capacidades diferentes.
- Museo Romanticismo: Público familiar.
- Museo del Prado: Público escolar y profesorado.
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS): Público joven.

4.2. Los programas educativos para el público adulto

4.2.1. Introducción: El Museo Thyssen-Bornemisza⁹¹

En la *web* el apartado de educación recibe el nombre de Educathyssen⁹², que enlaza directamente a otra página con una dirección diferente dedicada únicamente a la educación en el museo. Es muy completa y cuenta con once apartados. El último de ellos –¿Qué es EducaThyssen?– es de gran interés porque explica el Programa

⁹¹ La dirección *web* del museo es: <http://www.museothyssen.org/thyssen/home> Consultada el 22 de junio de 2015.

⁹² La dirección *web* es: <http://www.educathyssen.org/> Consultada el 22 de junio de 2015.

Educativo de Museo (PEM), programa que muestra por transparencia y como posible referencia para otras instituciones.

Los diez apartados restantes se refieren a programas con: escuelas, universidades, niños y familias, jóvenes, adultos, educación social, acciones de mediación, recursos, espacio de reflexión y museo abierto.

Los programas con escolares son muy variados y ofrecen visitas al museo que pueden ser dinamizadas, comentadas, integradoras, en inglés o centradas en el arte contemporáneo. También se ofertan talleres para alumnos de centros escolares y para estudiantes de grados y ciclos formativos de educación, y actividades para estudiantes de español como lengua extranjera. En este mismo espacio se proponen algunas actividades para el profesorado, como la orientación a los centros educativos para realizar una visita al museo y el Proyecto Musaraña, que mencionamos en el apartado anterior. Este programa, específico para profesores que quieren establecer vínculos con el museo, ofrece encuentros virtuales y presenciales; la posibilidad de compartir recursos y experiencias educativas de manera presencial y virtual; y facilita recursos para que puedan trabajar con los alumnos en el aula. Este proyecto tiene especial interés porque promueve la creación de una comunidad de profesores que vincula la escuela con el museo.

El apartado del museo y la universidad recoge información de encuentros, cursos, seminarios, conferencias, simposios, congresos, cursos de verano que el museo organiza en colaboración con diferentes entidades universitarias. En el momento en que se consultó anunciaban un curso de Arte y ciencia (24-26 de junio de 2015), los cursos de verano del mes de julio de 2015⁹³ y otras actividades realizadas anteriormente.

En el ámbito infantil y familiar, el museo organiza talleres para toda la familia en castellano e inglés, actividades para niños en verano, un programa para Navidad y ofrecen una serie de consejos a las familias para que la visita sea productiva.

Para los jóvenes, facilitan dos programas: *La noche joven* y *¿Y tú que miras?* Además los más jóvenes (14-15 años) pueden participar en una actividad especial en el mes de julio y desde el mes de abril de 2015 participar en el desarrollo de un videojuego del museo (*Nubla*).

Para adultos, encontramos actividades como talleres, visitas comentadas, la explicación de una obra y unas visitas especiales para la enseñanza del castellano.

⁹³ Este curso de verano, en el que participé, llevaba por título “El futuro de los museos es la educación”.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

La educación social es uno de los objetivos del museo y por eso proponen visitas, preparadas a la medida de las necesidades de cada grupo, estableciendo proyectos de colaboración con las entidades y ofreciendo un espacio de aprendizaje a los profesionales de estos colectivos. Cuenta también con un programa específico de voluntariado.

Como actividades de mediación se ofrecen algunas en días especiales (la noche de los museos, el día internacional de los museos o el día internacional de la mujer). También el área educativa organiza exposiciones didácticas en el museo y después emplea la *web* para contar los procesos y los resultados de las mismas.

Los recursos educativos en la *web* son publicaciones digitales, aplicaciones, juegos, itinerarios artísticos, videos y *Google Art Project*.⁹⁴

Los espacios para la reflexión puestos en marcha y que aparecen reflejados en la *web* son congresos sobre educación, jornadas, cursos, master y encuentros educa+ (educación y museos).

Por último, otro de los objetivos educativos del museo es apostar por un museo abierto a la sociedad y colaborativo. En este apartado aparecen las instituciones que colaboran con el museo, la presencia en las redes sociales, una encuesta para los visitantes y un libro de visitas en el que cada uno puede manifestar su opinión.

4.2.2. El Museo Thyssen-Bornemisza y la educación

El área de educación del Museo Thyssen-Bornemisza desarrolla uno de los programas educativos más completos de España. Por este motivo, antes de pasar a la descripción del programa para adultos, se añade este epígrafe que recoge aspectos generales sobre la educación.

Este museo presenta especial interés para este trabajo porque su colección contiene obras contemporáneas, pero sobre todo porque su proyecto educativo tiene dos objetivos principales:

crear un espacio de investigación, reflexión y desarrollo de nuevas maneras de abordar nuestra labor como educadores en el museo, y definir las estrategias necesarias para estimular, administrar y dotar de recursos a las iniciativas educati-

⁹⁴ Este proyecto desde julio de 2016 se llama *Google Arts & Culture*. Es una *web* del Instituto Cultural de *Google* que ofrece imágenes en alta resolución de obras de arte expuestas en varios museos del mundo, así como un recorrido virtual por las galerías en las que se encuentran. Además, incluye una aplicación móvil que facilita el acceso a contenidos de más de mil museos en setenta países.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

vas generadas desde fuera de la institución (Ferrerías, Moreno, de la Riva y Rodríguez, 2007: 275).

En este sentido, la práctica educativa, las propuestas, actividades e iniciativas, forman parte de una de las ideas principales de la educación. Esta idea o concepto se llama Museo Abierto. Como su nombre indica pretende la participación de la sociedad en el desarrollo de la educación en el museo que está abierto a todos. Además requiere la colaboración de agentes públicos, instituciones educativas y los propios trabajadores del museo.

La importancia de la educación en este museo supone un punto de tal relevancia que, Guillermo Solana -director del museo- asegura que el centro de los valores de los museos, se ha trasladado de las colecciones a los visitantes. Es más, ante los retos que se presentan en el futuro, considera que los museos tienen dos opciones: insistir redoblando los esfuerzos en un modelo comercial o devolver al museo su misión originaria: la educación. Ante estas dos posibilidades afirma que el futuro de los museos es la educación⁹⁵.

Sin lugar a dudas, la postura del Museo Thyssen respecto al futuro de los museos no sólo parece conveniente sino convincente. En los inicios del siglo XXI, la sociedad del conocimiento, principalmente en los países occidentales, reclama a las instituciones culturales la formación permanente de todos los ciudadanos. De tal manera que la cultura, en este caso el arte, no adquiere el papel de contenedor de unos valores expresivos sino que puede darnos frecuentemente una profunda visión moral (Naval, 1995: 15). Pues bien, los programas educativos para público adulto del Museo Thyssen-Bornemisza se postulan como instrumentos que facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero también parece que la investigación es un aspecto en el que se pone especial empeño y, concretamente, la investigación educativa. Así, el museo se convierte en espacio de investigación, un laboratorio donde estudiar las necesidades del público, la educación artística, evaluar los programas, etc. Además, si el edificio del museo es el espacio real de investigación, el área educativa cuenta también con un espacio virtual: la *web* y la red educathyssen. Este recurso virtual se puso en

⁹⁵ Ideas anotadas en la sesión de clausura del curso de verano citado anteriormente “El futuro de los museos es la educación” de la Universidad Complutense (El Escorial) impartida por D. Guillermo Solana el 10 de julio de 2015.

La conferencia se puede ver íntegra en el canal de YouTube de Educathyssen. Referencia *web*: <https://www.youtube.com/watch?v=SG4HyNRRQx8> Consultada el 26 de enero de 2016.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

funcionamiento en el año 2003. Gracias a esta herramienta, el equipo educativo, mantiene el contacto con los usuarios del museo y facilita a los futuros visitantes conocer las actividades a las que pueden acceder.

La oferta, como recogen y explican los responsables educativos del museo (Ferrerías y Moreno, 2006) se puede considerar muy completa para el público infantil y juvenil. Ofrecen actividades centradas en la enseñanza formal (La escuela en el Museo y El Museo en la escuela) como la no formal (Actividades para niños y familias y jóvenes). Respecto a la relación con la escuela, el citado proyecto Musaraña, como espacio de encuentro entre la escuela y el museo, ha tenido mucho éxito. Los profesores que participan en el programa, no sólo mejorarán su formación, sino que también pueden compartir sus ideas y experiencias con otros participantes de forma presencial e incluso virtual mediante la red que se crea con Musaraña. De esta forma, se establecen vínculos profesionales y la posibilidad de establecer colaboraciones entre el museo, los profesores y los centros educativos.

Por último, hemos tenido la oportunidad de participar como oyentes en diferentes actividades de este museo: dos visitas para escolares, un taller para adultos y otro para familias (estos dos últimos se tratan en el siguiente epígrafe). Observando como realizan la actividad podemos decir que la obra de arte adquiere importancia pero también interesa la opinión o el trabajo en el taller de los participantes. Del mismo modo, las educadoras emplean el aprendizaje por descubrimiento como método para enseñar. En este sentido, la visita dinamizada *Abrir caminos* con alumnos y alumnas de primero de la ESO nos llamó especialmente la atención. La primera obra que contemplaron fue *El díptico de la Anunciación*, obra del pintor flamenco del siglo XVII Anton Van Dyck. La educadora del museo les dijo que ellos iban a explicar el cuadro. Primero descubrieron lo que aparece representado: una mujer, un ángel, una paloma. Después una alumna explicó qué representa esa escena, pero lo que más les llama la atención, lo que descubren, es la existencia del doble marco. Llegados a este punto, la presencia de la educadora es de gran importancia. Ella resume y completa las intervenciones de los participantes en la visita, facilita que comprendan el significado de la obra y ayuda a que cada uno interiorice lo que escucha para así aprender conceptos o ideas hasta ese momento desconocidas.

4.2.3. Los programas educativos para el público adulto

En la actualidad, las vías de acceso de los adultos al conocimiento y concreta-

mente a los contenidos relacionados con el arte son muy variados puesto que la *web* facilita el acceso a diversos recursos. Del mismo modo, la asistencia a actividades presenciales se ha multiplicado en los últimos años. En este sentido, la mayoría de los museos ofrecen a los participantes adultos visitas guiadas educativas de la colección o de sus exposiciones temporales. Sin embargo, un museo marca la diferencia si oferta talleres para el público adulto. Este es uno de los motivos por el que se ha seleccionado el programa para público adulto del Museo Thyssen-Bornemisza. Está claro que a pesar de la edad sigue siendo necesaria la formación, en y desde la experiencia. Por este motivo, el participante en talleres y visitas debe mostrar un papel activo y afrontar la actividad como una experiencia participativa.

Durante el curso académico 2014/2015 la propuesta de actividades para el público adulto contenía cinco elementos: Las visitas comentadas, El Mirador, En sala, Andén MTB 8 y A temporal.

El mes de mayo de 2016 participamos en una de las sesiones de los talleres de arte para adultos organizados por el área de educación. La actividad llevaba por título *Dibujar la ciudad: Sketcher en el museo* y fue impartida por Enrique Flores, ilustrador y dibujante. Las personas participantes se reunieron al llegar con el artista en el taller del área educativa del museo donde recibieron instrucciones precisas para ese día. Se trataba de dibujar el museo desde fuera. Dibujar la ciudad y dibujar el museo a la vez. Por esta razón la actividad tuvo lugar en el exterior del museo. Cada persona eligió el punto de vista desde el que quería dibujar y el profesor fue sugiriendo a cada uno como mejorar y, al mismo tiempo, les indicaba los mejores puntos de vista.

4.3. Los programas educativos para personas con capacidades diferentes

4.3.1. Introducción: El Museo Lázaro Galdiano⁹⁶

El apartado de la *web* del museo dedicado a educación, presenta un programa de actividades educativas dirigido a estudiantes (escolares y universitarios), familias con niños (vistas, talleres y recomendaciones), adultos (talleres y cursos gratuitos para desempleados). Una de las pestañas que aparecen en educación recibe el nom-

⁹⁶ La dirección *web* del museo es: <http://www.flg.es/> Consultada el 22 de junio de 2015.

bre de *Experimentación artística*, en la que se explican los talleres y campamentos con niños y un programa de experimentación artística en el que miembros de la asociación Arte Down (de la Fundación Síndrome de Down), comparten su experiencia con otros alumnos.

Por último entre los recursos gratuitos que oferta el museo están los cuadernos didácticos, los dossieres para profesores, un archivo descargable para familias, veinte fichas didácticas de sala y un cuaderno de campo.

4.3.2. Descripción del programa Arte Down

Como se ha señalado repetidamente, el museo debe aparecer como un espacio educativo inclusivo dirigido a toda la población, independientemente de sus capacidades físicas o intelectuales. Así, la puesta en marcha de programas que acercan los contenidos del museo a un público variado y diversificado significa en la actualidad uno de los objetivos principales de las instituciones museísticas. De tal manera que procuran no intimidar a la población y se convierten, en muchos casos, en espacios abiertos a toda clase de públicos independientemente de su nivel cultural, su estatus social o las diferentes capacidades físicas, psicológicas o intelectuales. Para lograrlo emplean programas y actividades dirigidos a todos los públicos y especialmente abiertos a todos, de modo que colaboran en el establecimiento de una sociedad más abierta.

La exposición *Hoy toca el Prado*, del Museo del Prado de Madrid se ha señalado previamente como ejemplo de actividad inclusiva. Sin embargo en este apartado, se ha seleccionado un programa dirigido a personas con síndrome de Down: Arte Down. Entre las razones por las que se ha escogido se encuentran: su originalidad; la colaboración de una entidad museística con una asociación externa al museo para personas con síndrome de Down; que supone un ejemplo real de inclusión y, por último, que emplea la *web*⁹⁷ para la difusión de las actividades realizadas.

Hasta una época relativamente reciente, las personas nacidas con Síndrome de Down encontraban dificultades y, en ocasiones, se les trataba de forma excluyente puesto que no tenían las mismas posibilidades de participar en las actividades que el resto de la ciudadanía. Las Asociaciones y Fundaciones han tenido un papel importante en el camino recorrido hacia la integración. Dichas instituciones promovieron el derecho a participar en actividades educativas; promocionaron la

⁹⁷ Referencia *web*: <http://www.artedown.com/>

igualdad de oportunidades de acuerdo a sus necesidades específicas, y favorecieron la aparición de una actitud social favorable, como condición *sine qua non* para el logro de la inclusión.

Una de estas instituciones es la Fundación Síndrome de Down de Madrid, que comenzó un concurso internacional de pintura para personas con Síndrome de Down en 1993. Desde entonces procura facilitar a estos artistas, un espacio para dar a conocer su obra. Con este propósito, surge en 2006 el proyecto Arte Down junto a una página *web* que se emplea como medio de difusión. Además, la Fundación colabora con otras instituciones, como museos, para realizar proyectos y actividades.

Durante tres años el Museo Lázaro Galdiano de Madrid ha colaborado con Arte Down en distintos proyectos. En ellos, el museo cumple un papel integrador y se emplea como instrumento que fomenta la experiencia de la emoción creativa y la posibilidad de comunicarla. Además, como señalan Izuzquiza y Gutiet (2006: 321) el desarrollo de una actividad en el tiempo de ocio mejora la calidad de vida y por eso estos autores encuentran necesario promoverlas, puesto que apenas existen programas educativos basados en las características específicas de estas personas.

Pero estas actividades no suponen una novedad ni en los museos ni en las asociaciones. Por ejemplo, el Museo Sorolla realizó actividades en 1988, 1989 y 1990; el Museo Thyssen de Madrid desde 1995 y en 2004 el Museo Arqueológico de Sevilla (Ruiz de Lacanal, 2005).

La información recogida a continuación ha sido facilitada por Amparo López, conservadora del Museo Lázaro Galdiano y responsable del departamento de educación. También han resultado de utilidad las conversaciones por correo electrónico con Sara Ledoux, educadora responsable del proyecto Arte Down.

Los encuentros de Arte Down en el Museo Lázaro Galdiano comenzaron el curso académico 2011/2012 con un programa titulado “El cuaderno iluminado”. El siguiente curso, el 2012/2013, llevaba por título “El color de la memoria” y por último, el 2013/2014 la actividad se llamó “Despertando a las musas”. El curso siguiente tuvo lugar una actividad integradora con alumnos universitarios (sin Síndrome de Down). Por una serie de dificultades se ha interrumpido el programa el curso 2014/2016. Todos los programas están vinculados a un aspecto de la exposición permanente o temporal.

Los objetivos de los programas varían según la actividad que se realiza, pero a grandes rasgos se puede decir que son:

- Acercar y familiarizar a los participantes con un entorno público que les pertene-

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

ce, favoreciendo la experiencia contemplativa y terapéutica que el arte nos ofrece y disfrutando de la mirada de artistas de distintas épocas sobre el mundo que les rodea.

- Fomentar la lectura de imágenes proponiendo la interpretación de la obra de arte y expresándola a través de distintos lenguajes.
- Propiciar la comunicación de puntos de vista y sensaciones entre personas con capacidades distintas por medio de la respuesta a estímulos visuales, que se argumentarán respondiendo a propuestas relacionadas con lo que ven y les interesa de determinadas obras de arte y se convertirán, con ayuda del monitor, en un debate abierto en el que primará el conocimiento del “otro” al meramente documental.
- Incentivar la creación, la experimentación artística y reforzar la autoestima a través de distintos medios plásticos.
- Impulsar la participación en grupo a través de trabajos donde sea necesaria la intervención de dos o más participantes para llevarse a cabo.

El programa consta de diez sesiones de dos horas (una hora en el museo y otra en el taller aproximadamente) y se propone realizar una actividad artística complementaria a la visita guiada al museo. Los participantes asisten a las diez sesiones y el número máximo es diez. En ocasiones, junto a las personas con Síndrome de Down, participan como uno más algún familiar cercano (nunca el padre o la madre para ejercitar la independencia y el crecimiento personal) o personal de la asociación.

En líneas generales los proyectos realizados por Arte Down en este museo comienzan con la visita de los participantes a unas salas del museo seleccionadas anteriormente. La visita, previa al taller, presenta un gran atractivo para los participantes. En primer lugar, porque a partir de las obras se puede pensar sobre temas trascendentales. Por ejemplo, un bodegón puede parecer un asunto banal pero facilita la reflexión sobre la brevedad de la vida y lo poco que dura la belleza. En segundo lugar, abrir las salas sólo a los participantes facilita la libertad de opinión, el diálogo e incluso la risa sin sentirse cohibidos por la presencia de otras personas. Por último, el jardín del museo forma parte del itinerario de la visita brindando la oportunidad de combinar arte, juego y naturaleza.

Una vez terminada la visita los participantes pasan al taller. En este espacio experimentan sin evaluación de ningún tipo, con libertad, imaginación y creatividad. Además, en cada sesión se trabaja una técnica y estilo distinto dedicando un tiempo al final a la exposición de los trabajos. Esta práctica final consiste en comentar el resultado final de la actividad realizada, exponer el proceso creativo, así como las dificultades encontradas para su realización. De esta manera, la exposición final cohesionan al grupo y revierte en el aprendizaje de las futuras sesiones.

4.4. Los programas educativos para familias

4.4.1. Introducción: El Museo Nacional del Romanticismo⁹⁸

Al tratarse de un museo menos conocido incluimos una breve reseña histórica de este pequeño museo que se encuentra en el madrileño barrio de Malasaña. Nació a iniciativa de don Benigno de la Vega-Inclán y Flaquer que compró el palacio para tal fin. Posteriormente se donó al estado español que lo gestiona en la actualidad. Su colección incluye, no sólo obra plástica, sino también decorativa, mobiliaria, trajes, etc. Los objetos se centran en el período romántico y el museo se considera una casa-museo del siglo XIX. Recrea un palacete burgués y durante años recibió el nombre de Museo Romántico. Se cerró para una intensa reforma en 2001 y tras ocho años de intervenciones reabrió sus puertas en 2009 con un nuevo nombre: Museo del Romanticismo.

De la programación educativa se encarga el área de difusión y comunicación. En su página *web*, en el apartado de educación encontramos los programas escolares y los recursos para el profesorado. En el momento en que fue consultada se convocaba el I certamen de microrrelatos de misterio para jóvenes escritores. Como recursos pone a disposición de los profesores de EP, ESO, y Bachillerato unas guías y fichas didácticas sobre el museo.

Pero en esta *web* las actividades educativas no se encuentran en el apartado de educación sino en el de actividades. El museo programa actividades para niños y familias, jóvenes, adultos y este departamento se encarga de hacer más accesible las actividades a todos los públicos. No disponen de actividades para escolares.

4.4.2. Descripción de los programas para familias

Para los programas dirigidos al público familiar el museo escogido es el Museo del Romanticismo. En él, la tarea educativa depende del departamento de difusión y comunicación, en el que trabajan dos educadoras⁹⁹. Ambas conceden especial importancia a la transversalidad de contenidos y la relación con el resto de áreas

⁹⁸ La dirección *web* del museo es: <http://museoromanticismo.mcu.es/> Consultada el 22 de junio de 2015.

⁹⁹ El año 2015 eran María Jesús Cabrera y Rebeca de Benito.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

del museo. Con ellas colabora una educadora principal, que el museo contrata *ex profeso* para realizar las actividades y talleres y sin tareas de difusión y comunicación.

Conviene subrayar que este museo forma parte del ya comentado Laboratorio Permanente de Público de Museos. Este Laboratorio publicó en 2014 las conclusiones del estudio realizado en el Museo del Romanticismo. Una de las líneas de actuación, de los ámbitos de mejora, para los próximos años se refiere precisamente a la escasa presencia de la visita familiar. Para mejorar este aspecto, el estudio propone crear hábitos de visita familiar y recomienda:

- Elaborar una oferta de actividades culturales y de visitas familiares, ocio que fomenten la participación periódica.
- Crear en los museos un ambiente de acogida, confort y disfrute emocional.
- Renovar con frecuencia las exposiciones temporales e introducir novedades periódicas en la permanente. Difundir de forma habitual estas renovaciones.
- Incrementar los servicios que contribuyen a realizar la visita familiar de forma confortable (ofertas de menús infantiles en cafetería, fuentes de agua potable, talleres para familias con niños pequeños, etc.).
- Promover o diseñar campañas de fidelización: carnés de familias, infantiles, actividades específicas dirigidas a los miembros.
- Promoción del Museo como lugar en el que se puede aprender y disfrutar en compañía.

(Laboratorio, 2014: 58).

Nos parece que estas recomendaciones las están llevando a cabo y la visita familiar es cada vez más habitual. A pesar de su pequeño tamaño, este museo pretende desde su reapertura a finales del 2009, “convertir espacios que fueron concebidos para ser habitados, en lugares de utilidad pública, con unos objetivos educativos y didácticos que son el fin y la filosofía fundamental de todo museo” (Torres, 2009: 190). En este sentido su vocación didáctica y comunicativa está presente en todas sus actividades. Por eso se proponen para las familias dos tipos de actividades en su programación. Por un lado, ofrece información y herramientas didácticas especialmente diseñadas para que la familia realice de manera autónoma la visita al museo. En este caso puede considerarse que las educadoras del museo ayudan de forma indirecta puesto que preparan el material, pero no tienen contacto directo con las familias. En la actualidad el material previo que se puede adquirir recurre a los juegos didácticos para toda la familia. Estos facilitan el recorrido y la compren-

sión del museo. Además, junto a una breve guía, publican unos consejos para que los padres preparen la visita con los hijos. Sugieren, entre otras cosas, que la conversación trate sobre

¿Qué es un museo? ¿Cómo creen que es el Museo del Romanticismo? ¿Qué tipo de objetos esperan encontrar en él? Además, podemos educar a los niños en el respeto y cuidado del patrimonio artístico. Hable con ellos sobre cómo nos debemos comportar en un museo: no podemos correr por las salas ni podemos tocar los objetos expuestos, dado que dañaríamos obras de arte de gran valor.

En este mismo documento también proponen a los padres preguntas que ayuden a establecer un diálogo durante la visita. Estas suponen una gran ayuda para las familias puesto que, como es evidente, no todos los padres tienen conocimientos sobre la época romántica. De esta forma, padres e hijos aprenden juntos, generan conocimiento y, lo que es más importante, establecen una relación, un vínculo, entre la familia y el museo. El museo por lo tanto empieza a formar parte de la memoria familiar.

Pero, aunque se ha señalado que no mantienen contacto con los responsables de la educación, si es cierto que pueden en ocasiones mantener un contacto virtual continuando los lazos establecidos durante la visita.

Sin duda, la presencia en la *web* parece fundamental porque el museo no solo pretende llegar a los que visitan sus instalaciones. Se busca convertir al visitante físico en visitante virtual, para que así mantenga el contacto con el museo y puede continuar la actividad educativa en su propia casa. Pero como el espacio *web* se encuentra dentro de la página del Ministerio de Cultura, presenta algunas dificultades para modificarla y editarla. Por esta razón, junto a la *web* llevan a cabo la difusión y comunicación de actividades en las redes sociales puesto que son más sencillas de modificar. *Twitter* es la red social que emplean con más frecuencia¹⁰⁰.

Por otro lado, el Museo del Romanticismo propone actividades guiadas en las que las educadoras participan de manera directa en su realización. El punto de partida de las actividades es el Romanticismo y el siglo XIX. Partiendo del arte de la época se profundiza en aspectos relacionados con la historia, sociedad y formas de

¹⁰⁰ El Museo del Romanticismo tiene una amplia presencia en redes sociales (con cuenta propia en Facebook, Twitter, Instagram, Spotify, Youtube y Flickr) para darse a conocer al público. Sobre este asunto resulta de interés consultar el artículo de Cabrera, M^a Jesús (2013). Del XIX al XXI: el museo del Romanticismo en Internet, *Revista de Museología*, 56, 88-100.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas
en museos de arte contemporáneo

vida de la época. Pero estas actividades no son propiamente para toda la familia, puesto que habitualmente se dirigen a los miembros más pequeños del grupo familiar acompañados por los padres. Además, programan visitas taller, talleres, y cuentacuentos en familia al menos dos veces al mes.

A continuación se recogen algunos ejemplos de los talleres realizados en los últimos años:

Tabla 7: Talleres realizados en el Museo del Romanticismo

2012	"Esta es mi constitución"	11 y 25 de febrero
2013	Taller de papiroflexia: "La pajarita romántica"	18 de mayo
2014	Concierto pedagógico para familias "El piano enamorada"	18 de mayo
2015	Taller: "La canción del pirata"	10 y 17 de enero
2016	Taller: "Mi linterna mágica"	16 y 24 de enero

Fuente: Elaboración propia.

Su metodología es abierta y participativa. Sus educadoras pretenden que mediante la observación y explicación, los participantes descubran los aspectos sociales e históricos que se derivan de las obras. Que niños y adultos conversen ante las obras y que el diálogo, con la colaboración de las educadoras, genere conocimiento y sirva para explicar determinados conceptos e identificar momentos históricos.

4.5. Los programas educativos escolares y de formación del profesorado

4.5.1. Introducción: El Museo del Prado¹⁰¹

Es un museo que desde inicios de los años 80 cuenta con personal dedicado expresamente a la educación en el museo. Su página *web* contiene una pestaña de Educación con 7 apartados. La primera recoge información de las 18 jornadas DEAC realizadas y organizadas por el museo en noviembre de 2014. Junto a esta información recoge también las actas de jornadas anteriores.

El segundo apartado, "El arte de educar", es el nombre de los programas educa-

¹⁰¹ La dirección *web* del museo es: <https://www.museodelprado.es/> Consultada el 22 de junio de 2015.

tivos llevados a cabo por el museo en colaboración con *La Caixa*. Este programa pretende atender las diferentes modalidades de visitas escolares de todas las etapas educativas (EI, EP, ESO y Bachillerato) que se hacen en el museo: dinamizadas por los educadores del museo o autónomas dirigidas por el profesor del centro educativo. También se informa que el programa cuenta con un material especial (un juego de pistas) para las visitas de familias y que se puede solicitar en el museo.

Un tercer apartado informa de las actividades especialmente dedicadas al profesorado dirigidas a apoyar su labor educativa dándoles a conocer las colecciones del museo y su aplicación didáctica. Se proponen cinco actividades: los encuentros del profesorado, los cafés del Encuentro, los cursos para profesores, los diálogos del arte dentro del arte y un concurso literario¹⁰².

El museo dedica un espacio especial, en su cuarto apartado, a las actividades accesibles. Primero expone las actividades inclusivas: conferencias con interprete de LSE, actividades para personas con discapacidad visual (con motivo de la exposición temporal *Hoy toca Prado*, del 20 de enero al 18 de octubre de 2015). También señala que se ofrecen para algunas actividades amplificadores de audio y bucle magnético para personas con discapacidad auditiva. Además el museo, y así lo indica en segundo lugar, realiza actividades específicas para centros e instituciones de personas con algún tipo de discapacidad. De estas actividades señalan, y parece interesante, que cuentan con tres sesiones: la primera de preparación con los profesionales de la institución, la segunda con los futuros visitantes en su institución y la tercera en el museo. Por último, otros apartados, recogen recursos, proyectos de colaboración e información sobre la accesibilidad del museo.

Los recursos educativos multimedia se reúnen en un quinto apartado, y se puede acceder a todos ellos: audioguías, signoguías, audioguías infantiles o juegos online.

El área de educación propone, en un sexto apartado, algunas actividades, proyectos, itinerarios temáticos, información didáctica sobre exposiciones anteriores o con motivo de algún aniversario o acontecimiento del año (comenzó en 2007 y terminó en 2012) y por último sugiere conocer quince detalles curiosos de obras del museo.

El último apartado recogido en la pestaña de educación, actividades generales, enlaza con la pestaña de actividades actuales. En el momento en que se visitó ofre-

¹⁰² Llama la atención que un año después (noviembre de 2016) de realizar la primera consulta a la web del museo (julio 2015) la oferta de actividades para el profesorado había aumentado.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

cía actividades de verano para niños, diferentes itinerarios y programas didácticos (*Una obra un artista, la obra invitada, el Prado habla, visita guiada a la bóveda del Casón*), las conferencias del mes, el programa Prado Joven (visitas para jóvenes de 15 a 25 años), otras actividades (que enlaza con la pestaña educación) y para terminar actividades para miembros de la Fundación de Amigos del Museo del Prado.

El museo además mantiene las cuentas actualizadas en diferentes redes sociales: *Facebook, Twitter, Google+, YouTube, Pinterest, Storyfy, Foursquare* (sin actualizar) y ofrece la posibilidad de suscribirse a una *newsletter*.

Un aspecto que sorprende es que en la sección dedicada a la educación no aparezcan dos programas de actividades que el museo oferta: uno, el programa para jóvenes, *el Prado joven*, y otro el de familias, *el Prado en familia*. Aparecen como actividades dentro de programas expositivos concretos y parecen enfocados a las exposiciones temporales, aunque en el caso del programa familiar en su origen no parece que fuera así pues como recoge Sánchez:

salvo excepciones, al diseñar actividades destinadas al público familiar se trabaja con la exposición permanente por varias razones que a continuación se detallan. En primer lugar, uno de los principales objetivos planteados por el Área de Educación es la difusión de las colecciones del Museo; de hecho a través de las actividades se intenta dar a conocer obras que, de otra manera, en un Museo de las dimensiones del Prado, probablemente pasarían desapercibidas para el visitante. En segundo lugar, en el desarrollo de estas actividades se intenta huir de las salas en las que hay una gran afluencia de público; generalmente las exposiciones temporales son muy visitadas, por lo que los itinerarios para familias suelen centrarse en la exposición permanente. Por último, las actividades familiares suelen ser trimestrales –se realiza una actividad diferente cada trimestre: Enero/Marzo, Abril/Junio y Octubre/Diciembre- por lo que es complicado que una exposición temporal se adapte a este cronograma (Sánchez, 2013: 327).

En la información extraída de la *web* sobre *el Prado en familia*, aparecen cinco actividades realizadas dentro de este programa y Sánchez Torija (2013: 328) recoge las dieciocho realizadas hasta entonces. Como se puede ver a continuación las recogidas en la *web* hacen referencia a exposiciones temporales:

La bella durmiente (2009) se realizó con motivo de la exposición temporal “La bella durmiente: Pintura Victoriana del Museo de Arte de Ponce”; *¿Quién es el más poderoso?* (2010), ofrecido en la exposición temporal “El arte del poder”;

Lina, la zarina (2011 y 2012) durante la exposición temporal “El Hermitage en el Prado”; *Historias Naturales* (2014) que incluía una experiencia artística en el Museo del Prado (*artificialia*) y otra en el de Ciencias Naturales (*naturalia*) y que tuvieron lugar durante la exposición temporal “Historias Naturales. Un proyecto de Miguel Ángel Blanco”, citado en el capítulo anterior; y por último, *Entre perros anda el juego* (2015) para la exposición “Goya en Madrid”.

4.5.2. Los programas para escolares

La oferta de los programas educativos para escolares comienza en España, como ya se ha dicho en varias ocasiones, a principios de la década de los 70 del siglo XX. El Museo del Prado es pionero en estas actividades junto a los museos catalanes. Desde que Alicia Quintana comenzó a trabajar en 1983 (de Frutos, 2008), el área de educación desarrolla y amplía estos programas dirigidos a la escuela. Las visitas escolares aumentan considerablemente hasta el momento actual. De hecho según la información que aparece en la *web* del Museo del Prado, las visitas de grupos educativos atendieron a 255.692 personas el año 2014. Esta cifra aumentó un 8,26% en 2015 y alcanzó 276.801 personas.¹⁰³

La actividad educativa para escolares en el Museo del Prado se ha seleccionado como ejemplo por la antigüedad de sus actividades dirigidas al público infantil y juvenil durante su horario escolar. Además, su colección cuenta con obra de época contemporánea (siglo XIX) y por lo tanto, aun no siendo un museo de arte contemporáneo, cumple ese requisito de selección. Por último, el programa actual para escolares lleva más de seis años de implantación que supone el tiempo suficiente para demostrar su validez.

Pues bien, desde el curso 2009/2010, la obra social de *La Caixa* colabora con el Museo del Prado en las actividades escolares. Ambas instituciones, trabajan de manera conjunta y proponen un programa educativo que lleva por título “El arte de educar”. El programa ofrece a los centros escolares actividades para la visita a las colecciones desde EI a Bachillerato. También recursos educativos de apoyo, útiles para preparar previamente la visita en el aula, o posteriormente en una clase que refuerza la experiencia de acudir al museo. Además, los profesores que lo soliciten pueden visitar el museo de manera independiente, autónoma, con sus alumnos.

¹⁰³ Extraído de la *web*: <https://www.museodelprado.es/actualidad/noticia/el-museo-del-prado-recibio-casi-dos-millones/ae88b118-2695-4276-96e3-c2f981c76208> Consulta el 02 de febrero de 2016.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

Para preparar estas visitas facilitan un dossier con recursos metodológicos sobre ocho obras del museo y sugiere ideas para que la experiencia sea participativa. Este dossier lleva por título “Hablemos de arte”.

La oferta del programa se centra, principalmente, en las visitas al museo para que los alumnos conozcan y aprecien las obras que componen la colección. Al ofrecer distintos itinerarios para cada etapa educativa los colegios pueden escoger cada año uno diferente. Así, la visita al museo siempre supone una experiencia nueva.

Los objetivos del programa son:

- Que los alumnos desarrollen la capacidad de observar, comprender y disfrutar de las obras de arte del museo.
- Potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de la cultura visual, impulsando la construcción de un conocimiento que ofrezca autonomía para relacionarse con el mundo.
- Proporcionar al profesor las herramientas necesarias para aprovechar la visita al museo y adaptarlas a su trabajo en el aula.¹⁰⁴

En realidad, la oferta de visitas para escolares propiamente dicha se ofrece a tres grupos diferentes de alumnado. En este caso se entiende por actividad de museo aquella en la que participa un educador. Las tres visitas abarcan todo el ámbito escolar, desde Educación Infantil a Bachillerato, y tienen una duración de una hora y media. A continuación, con información extraída de la *web* del museo¹⁰⁵, se resumen en una tabla los objetivos, itinerarios ofertados y la metodología de las tres modalidades de visita.

¹⁰⁴ Información extraída de la *web*: <https://www.educaixa.com/-/proyecto-arte-de-educar> Consultada el 02 de febrero de 2016.

¹⁰⁵ Información extraída de la *web*: <https://www.museodelprado.es/aprende> Consultada el 02 de febrero de 2016.

Tabla 8: Visitas para escolares del Museo del Prado

Actividad	Cursos	Descripción	Objetivos	Itinerarios	Metodología
Visita-taller	2ºEI 2ºEP	4 itinerarios por las salas del museo más un taller con un educador.	Entender qué es un museo y el Prado en particular.	<ul style="list-style-type: none"> - Dime quien eres - Dime que llevas. - Ordena una familia numerosa. - Ordena una familia y sus relaciones. 	Parte de la experiencia y busca conocer un museo. Finaliza con una práctica de retrato (individual o grupo).
Visita Dinamizada	3ºEP 4ºESO	4 itinerarios por las salas del museo con un educador.	Explorar de forma transversal las obras del museo.	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginar la divinidad. - Los objetos hablan. - El espacio de la pintura. - Visiones del cuerpo. 	A través del diálogo y con material didáctico amplía y enriquece las relaciones del alumno con las obras.
Visita comentada	Bach.	Diez itinerarios por las salas del museo con un educador.	Que los alumnos profundicen en el conocimiento del arte, la historia y la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> - Obras maestras. - Tres maestros. - Velázquez. - Goya. - Escultura clásica. - Pintura medieval. - Renacimiento. - La mitología en el Prado. - Hª y Arte en España siglo XVII. - El siglo XIX en España. 	Explicación del educador a los estudiantes de las obras del itinerario.

Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos y metodología de estas actividades atienden las necesidades de los alumnos que participan en ellas gracias a la estrecha relación que existe entre los docentes y el museo. Al mismo tiempo, la propuesta prepara a los alumnos para que adquieran conocimientos cuando, en un futuro, realicen las visitas comentadas en los últimos años de su etapa escolar. El museo facilita que en las primeras etapas educativas el alumno se familiarice con el museo. Las primeras actividades tienen por objeto que conozca los museos, su lenguaje y su metodología que no se parece a la del centro escolar. Pues bien, cuando conocen el entorno en que se mueven entonces las visitas dinamizadas aproximan las colecciones –las obras, los autores– a los alumnos de forma transversal. De tal manera que aprenden otros muchos con-

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

ceptos relacionados con la temática que representa una obra, su autor o período histórico. Así, cuando llegan a la última etapa escolar, el Bachillerato, están familiarizados con el entorno físico del museo y conocen sus obras. Por lo tanto, con las visitas comentadas comprenden y profundizan con mayor facilidad de manera que adquieren conocimientos en arte, historia y cultura.

Antes de terminar se deben señalar dos aspectos. En primer lugar, el área educativa, y por tanto sus programas, apenas están presentes en las redes sociales. Sin duda este aspecto se debe a la política institucional del museo que tiene un único canal de comunicación. Además, el acceso a la programación educativa en la *web* no es intuitivo y presenta ciertas dificultades. Y en segundo lugar, el programa para enseñar y educar a los escolares con las colecciones del museo emplea como recurso principal la visita guiada. Tal vez podría reprocharse que renuncia a la parte práctica, esto es a los talleres. Sin embargo, parece comprensible que debido al volumen de su obra se centre en la colección dejando la actividad artística práctica para que la realicen en el centro escolar. Además, los programas para niños y familias fuera del horario escolar completan con creces la carencia de los talleres en la visita escolar.

4.5.3. Los programas de formación del profesorado

Junto a las actividades educativas para escolares, el Museo del Prado tiene una amplia oferta que facilita la formación del profesorado. Queremos resaltar, aunque no se puede considerar una actividad educativa que proporciona a los profesionales docentes la entrada gratuita al museo. Esto facilita que puedan acudir a preparar sus clases o a formarse con la mera contemplación de las obras.

Las actividades para el profesorado que ofrece el Museo del Prado se dirigen a un público amplio del profesorado. Uno de sus premisas es que todos los profesores, independientemente de la materia que impartan en su centro docente, pueden aprender en el museo y utilizar su colección como recurso para desarrollar su asignatura.

Así aparece en la *web* del museo. Las actividades para el profesorado forman parte de tres programas generales: el conocimiento de las colecciones, temas específicos relacionados con la arquitectura, la historia y los fondos del Museo, y, por último, las relaciones entre la historia del arte y la enseñanza de otras materias como literatura, historia o música.

Pues bien, las actividades principales del Museo del Prado para el profesorado

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

son:

1. Cursos que aumentan el conocimiento del museo y sus colecciones.
2. Encuentros bianuales para profesionales de la educación que buscan difundir la tarea docente en torno a las colecciones del Museo del Prado.
3. Los cafés del encuentro a los que acuden participantes en los encuentros bianuales interesados en desarrollar un proyecto acerca del museo.
4. Un concurso literario que fomenta la creatividad y la interdisciplinariedad entre los docentes.
5. El proyecto “Diálogos del arte dentro del arte” que emplea las obras de arte del museo como herramienta que complementa el entendimiento de una época, un estilo, una temática o una colección.
6. Las visitas guiadas buscan que los docentes conozcan con más profundidad el museo y sus colecciones.
7. Por último, en la *web* se recoge una iniciativa encaminada a relacionar el cine con la educación en el museo.

Una vez expuestas estas actividades nos llama la atención la variedad y diversidad de actividades que el museo ofrece¹⁰⁶. Parece por tanto que el Museo del Prado concede importancia a la capacitación y formación permanente del profesorado.

4.6. Los programas educativos para jóvenes

4.6.1. Introducción: Museo Nacional de Arte Contemporáneo Reina Sofía¹⁰⁷

Se trata sin duda del museo que mejor cumple los requisitos ya que su colección contiene obras sólo de arte contemporáneo. En el menú principal aparece educación dividido en varios apartados: escolares y docentes; niños y jóvenes; público general; proyectos; recursos educativos; accesibilidad y másteres y residencias. Sorprende que no aparezca, como si aparecen en otras *webs* de museos consultadas, la referencia directa a las actividades para familias.

Este museo ofrece talleres para escolares (EI, EP, ESO), visitas guiadas, activi-

¹⁰⁶ El 26 de abril de 2014 tuvimos la oportunidad de participar en el III Encuentro del profesorado en el Museo del Prado. Enrique Pérez responsable de los programas del profesorado del museo, presentó las actividades. Podemos decir que, en apenas dos años, el número de actividades para este colectivo profesional no sólo ha aumentado sino que ha mejorado en calidad y en difusión.

¹⁰⁷ La dirección *web* es: <http://www.museoreinasofia.es/> Consultada el 22 de junio de 2015.

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

dades para docentes y recursos educativos. Pero en la *web* no aparece información ni de los talleres de Primaria y Secundaria ni las actividades para docentes, probablemente por la fecha en la que se ha hecho esta consulta (junio 2015). Sí se sugieren algunos recursos educativos para docentes o particulares como guías para escolares, guías para niños y guías para adultos.

Para los niños, el museo organiza los talleres infantiles hasta los 12 años. En el momento de la consulta a la *web* ofrece, para niños de 8 a 11 años, *el taller de artista* que se lleva realizando 5 años consecutivos. Los programas para jóvenes se engloban en el programa <18, dirigido para edades entre los 13 y los 18 años. Iniciar las actividades con jóvenes a los 13 años se debe principalmente al deseo de mantener en la programación una continuidad con los talleres infantiles (Martínez, 2007: 240). Entre otras iniciativas cuenta desde 2006 con el proyecto *equipo* que busca acercar a los jóvenes (de los 16 a los 20 años) al museo y es:

un programa que ofrece a los jóvenes una alternativa de ocio en su tiempo libre y una fórmula de acercamiento al museo adaptada a sus intereses. El principal objetivo del programa es potenciar su formación como espectadores activos críticos y darles a conocer, a través de la práctica, las técnicas y procedimientos artísticos que amplíen su vocabulario creativo y canalicen sus ansias de expresión (de Domingo, 2008: 286).

Las visitas de público general son gratuitas y guiadas por los mediadores del museo que son jóvenes graduados en historia del arte y especializados en arte contemporáneo. Se ofrecen también a mayores de 65 años, pero en este caso están dirigidas por el voluntariado cultural del museo (voluntario de la tercera edad).

Por otro lado, cuenta con diferentes proyectos: el proyecto *equipo* para jóvenes, el de mediadores culturales, el de voluntarios culturales, los proyectos de inclusión *conect@* y *conect@2* y en el año 2013 (no aparece actualizado) el programa del Hospital al Museo.

Como actividades accesibles se proponen tres para personas con dificultad visual (visitas descriptivas o recorridos y exploraciones táctiles), con dificultad auditiva (con intérprete de LSE) y con discapacidad intelectual.

Por último, el museo ofrece con la Universidad de Castilla-La Mancha el Master en Práctica Escénica y Cultura Visual, y con la Universidad Autónoma y la Universidad Complutense de Madrid el Master oficial en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura visual.

4.6.2. Los programas educativos para jóvenes

El departamento de educación-mediación del MNCARS ofrece a los jóvenes un programa educativo que tiene como objetivo general favorecer el acercamiento entre los jóvenes y el museo. Por esta razón, y porque acerca el arte contemporáneo desde la experiencia, ha sido seleccionado como ejemplo. Además cumple con el resto de requisitos expuestos anteriormente para su selección, pues tiene una finalidad educativa y promueve una participación activa de los jóvenes en el museo.

Las actividades comienzan el año 2004 con el programa <18 como continuación lógica de los talleres infantiles que se iniciaron diez años antes, en 1994 (Martínez, 2007: 239). Los talleres para niños lograron una gran aceptación pero cuando llegaban a los trece años, el público joven se encontraba fuera del museo. Por esta razón, y porque los propios jóvenes lo solicitaban, se pusieron en marcha una serie de actividades. En la actualidad, el museo proporciona al público joven una programación que apuesta por proyectos de larga duración de manera que se establece una relación entre los jóvenes y el museo.

La oferta se centra en 2 programas: el programa <18 y el proyecto *Equipo*. También incluye una convocatoria para artistas jóvenes (menores de 30 años) de la que no se tratará en estas líneas ya que propiamente no es un programa educativo. Ambos programas emplean la *web* del museo como medio de difusión pero también se promueven en las actividades que el museo organiza para los colegios e institutos. Respecto a la edad para participar en los programas, el museo considera que a partir de los 13 años una persona forma parte del grupo juvenil y por este motivo acuden de los 13 a los 20 años. Además, a estas edades “surgen dudas e intereses que en muchas ocasiones pueden encontrar difícil salida en los ámbitos de educación formal, y que sin embargo en el museo pueden convertirse en referencias activadoras de aprendizaje y discusión” (del Río, 2012: 130).

Pues bien, este programa, para jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años y de 3 horas de duración, tiene lugar los sábados por la mañana. Si un joven no ha participado en los talleres infantiles, el programa <18 supone la puerta de entrada al museo y la iniciación en el arte contemporáneo. Habitualmente toma como punto de partida una exposición temporal vinculada a temas de interés para los jóvenes. Por un lado, pretende involucrar a los participantes para que, a través del arte contemporáneo se pregunten, se expresen y participen en una dinámica de grupo que les conduzca al debate y reflexión para así poder ofrecer sus propias

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas
en museos de arte contemporáneo

propuestas creativas. Por otro lado, el programa cuenta con el apoyo de las educadoras del museo. Su papel consiste en acompañar y estimular el “viaje intelectual que enfrenta al joven con el contenido del museo y a partir del cual, él o ella pueden generar sus propias contribuciones a la cultura visual” (del Río, 2012: 133). También se cuenta también junto a los educadores del museo con la colaboración de jóvenes que forman parte del proyecto *Equipo*.

Las actividades de <18 emplean procesos dialógicos que pueden resultar exhaustivos para los participantes, por eso se combinan con prácticas performativas o teatrales. Algunos ejemplos son la experiencia realizada en 2012 *Medio/Miedo* sobre la exposición *Entre/Between* de Antoni Muntadas, o en 2010 *The Watchmen. ¿Quién vigila al vigilante?* sobre los sistemas de vigilancia en el Museo; o, por último, en 2015 el taller *¿Participamos?* tomando como punto de partida la exposición *república*, del artista Juan Luis Moraza. Está claro que los talleres suponen para los jóvenes un espacio de esparcimiento que se utiliza para “la creación como medio de expresión de las opiniones e inquietudes” (Martínez, 2007: 246). En el fondo, para ellos significa un lugar de conocimiento, intercambio de ideas y construcción de la cultura visual. Así, las ideas y procedimientos artísticos se integran como proceso no como un fin, puesto que no se trata de formar artistas sino de desarrollar la mirada crítica de los jóvenes.

Ahora bien, si como se ha dicho el programa <18 surge como consecuencia lógica de la llegada a la edad juvenil de los participantes en los talleres infantiles, la aparición del proyecto *Equipo*¹⁰⁸ en 2006 se muestra como necesaria y evidente. Dirigido a jóvenes de 16 a 20 años va más allá del programa <18 pues busca que los jóvenes formen parte del museo y lo conozcan desde dentro para así poder acercarlo a otros jóvenes. Su objetivo principal es el mismo que tenía el programa <18: favorecer un acercamiento de los jóvenes al museo. Pero habría que mencionar también que *Equipo* pretende impulsar en los participantes la capacidad para debatir y desarrollar un pensamiento crítico, afianzar procesos de autonomía personal y de trabajo en equipo, y estimular su capacidad creativa.

El proyecto *Equipo* requiere de un proceso de selección pues cuenta con plazas limitadas. Las actividades comienzan en el mes de septiembre y, desde su inicio, cuenta con la ayuda de un educador o educadora. Desde 2011 es la educadora y artista Kae Newcomb, pero Pablo Martínez (creador del programa) de 2006 a 2008,

¹⁰⁸ Hemos tenido la oportunidad de participar en una actividad para jóvenes realizada por los miembros del proyecto *Equipo* y podemos decir que cumplen las características que se señalan en el texto.

y Eva Sanguino de 2009 a 2011 han conducido el proyecto anteriormente. Sin embargo, al ser una actividad abierta, la educadora escucha, sugiere, acompaña y deja a los jóvenes que tomen la decisión sobre la orientación de las actividades según sus intereses. Como acuden al museo para conocerlo desde dentro, durante el año entrevistan y conocen a los artistas, visitan los diferentes departamentos del museo, su colección y las exposiciones temporales, y, en definitiva, aprenden cómo es el día a día en la vida de un museo. Asimismo, los participantes en el *Equipo* preparan especialmente dos acciones educativas que sirven de puente, de enlace, entre el museo y otros jóvenes. La primera, *Equipo en abierto*, y la segunda que tiene lugar el día internacional de los museos (18 de mayo). En ambas ocasiones presentan su trabajo y conocimiento a los jóvenes que ese día acuden al museo. Estos trabajos colectivos, junto a las experiencias creativas individuales,

parten de una aguda reflexión sobre un tema dado y que siempre se comparten a través de la puesta en común con el resto del grupo, generando de esta forma un debate que parte de lo más íntimo y cotidiano. Mediante estos recursos educativos, intentamos activar la mirada crítica y potenciar la emancipación del joven tanto hacia lo que el Museo y la cultura contemporánea proponen como hacia lo que desde su papel de ciudadano pueda inferir (del Río, 2012: 136).

Por lo tanto, con esta iniciativa los jóvenes forman parte de la idea, la elaboración, la preparación y la difusión de la actividad. Esto les conduce a la creación de su propio conocimiento y a convertirse en los agentes principales que marcan el ritmo y los contenidos de la actividad. Por otro lado, como cada uno elabora su propio conocimiento y sus propias conclusiones, la puesta en común y el trabajo en grupo enriquecen el aprendizaje de todos los participantes.

Por último, conviene señalar dos aspectos que hacen de este proyecto un buen ejemplo de actividad para los jóvenes en un museo. En primer lugar, el uso de las redes sociales (una cuenta en *Twitter* -@Equipines- y una página en *Facebook*) como medio de difusión de las actividades, trabajos y conocimientos de los participantes. Y en segundo lugar, que los jóvenes deciden la programación de la actividad, participan en cómo enfocarla y, en definitiva, son los responsables de su propio aprendizaje.

5. Recapitulación

Al comienzo del capítulo hemos señalado como el encuentro del espectador con la obra de arte no requiere, en muchos casos, de unos objetivos educativos concretos. Se debe, en parte, a que el aprendizaje ante el arte es imprevisible puesto que el componente emocional juega un papel decisivo. Como la creatividad y el juego facilitan la participación activa del espectador ante la obra de arte, pensamos que estas dimensiones suscitan el aprendizaje. Puede observarse que el término que empleamos es suscitar. No es dirigir ni construir ya que nos parece que la educación debe sugerir y orientar en la búsqueda de la belleza más que tutelar el aprendizaje en un camino predeterminado. Además, el propio acercamiento a la belleza favorece el aprendizaje y, por tanto, la adquisición de unos conocimientos y un pensamiento crítico.

Desde otro punto de vista, consideramos que mediante la creatividad y el juego el vínculo que se crea con la obra de arte adquiere más profundidad porque requiere una implicación personal. Implicación que, en múltiples ocasiones, se comparte con otras personas. Esto nos lleva a señalar que del encuentro con la obra de arte puede obtenerse una experiencia relacional y compartida. Así lo expresa Musaio al señalar que “todo lo que integra el pasado, la tradición, el patrimonio cultural, y los valores vinculados con ellos, constituye un entorno rico en estímulos útiles para elaborar síntesis, tanto personales como de carácter comunitario” (Musaio, 2013: 208).

Por esta razón sugerimos que, los museos y espacios relacionados con el patrimonio artístico, tengan con espacios específicos, virtuales o físicos, donde los visitantes puedan: consultar información precisa y adecuada a todas las edades (tanto impresa como audiovisual o digital); comentar, dialogar abiertamente e intercambiar opiniones y emociones entre ellos, con los educadores, curadores, artistas; recibir formación complementaria o más específica sobre lo exhibido, referente a su creación, contexto, conservación, transmisión, exhibición, investigación y crítica; participar en dinámicas, talleres y actividades creativas para expresar sus vivencias al contemplar el arte. También nos parece que conviene, en la medida de las posibilidades de cada museo, suscitar el pensamiento creativo en la formación de los educadores. Así, las actividades futuras facilitarían la adquisición de un aprendizaje libre y autónomo.

Junto a la dimensión creativa hemos tratado la dimensión lúdica. En esta recapitu-

tulación queremos insistir en que emplear el tiempo de ocio en el museo tiene su expresión en las múltiples variantes del juego. Nos parece que el juego y el ocio cultural son como señala Cuenca no un adorno sino algo grande; esto es “una vivencia, una experiencia humana vital que se hace realidad en un encuentro con el arte o cualquier otra realidad cultural” (Cuenca, 2000: 201).

Los dos últimos apartados de este capítulo se centran en la explicación de los principales programas que los museos ofrecen al público y en mostrar ejemplos significativos de ellos. De los programas mostrados los más habituales son los escolares. Ahora bien, en las últimas décadas se observa un esfuerzo en el ámbito museístico por ampliar la oferta de actividades educativas. Así se puede comprobar mediante la lectura de las actas de los recientes congresos, jornadas, cursos o seminarios relacionados con los museos y la educación. El mundo de los museos, consciente de su misión educativa y de su trabajo con personas y para las personas, se preocupa cada vez más por llegar a todos los públicos.

El interés por satisfacer a los visitantes del museo estimula la introducción de proyectos educativos dirigidos a toda la ciudadanía. Son proyectos inclusivos que, aún dirigidos a un público concreto, están abiertos a la participación de cualquier persona. Tal vez, sólo existe una excepción que son los programas para público escolar que se dirigen en exclusiva a los alumnos de centros de educación reglada.

En concreto, hemos procurado señalar en el tercer apartado algunas ideas generales que muestran el estado de la cuestión en estos programas. Intentando en todo momento situar al lector mediante ejemplos de proyectos educativos llevados a cabo en la actualidad.

El primero hacía referencia a los programas para adultos. Podemos concluir que, si bien existen en los museos actuales variedad de actividades para adultos, la mayoría de ellas son visitas guiadas y conferencias. Lógicamente los principales museos nacionales y los programas específicos para mayores y personas con capacidades diferentes suponen una excepción a la afirmación previa. Estos programas han evolucionado en los últimos años. Los museos, cada vez más, ponen esfuerzo por acondicionar las instalaciones y las actividades a estos grupos de personas. Pensamos que todavía queda un largo camino por recorrer. Por ejemplo, nos parece que hoy en día supone una asignatura pendiente la inclusión de los mayores en el museo. En un reciente congreso de educación patrimonial se preguntaba a Esther de Frutos, directora del área de educación del Museo del Prado de Madrid, los motivos por los que no se aceptan voluntarios en ese museo. La perso-

Dimensiones, programas y ejemplos de actividades educativas en museos de arte contemporáneo

na que hizo la pregunta refirió como esto es una práctica habitual en los museos americanos y anglosajones. En su contestación hizo referencia, no sólo a los voluntarios jóvenes (que era el objeto de la pregunta) sino también a los voluntarios jubilados a los que tampoco se les permite colaborar como voluntarios. El motivo principal es que se considera a los voluntarios un trabajo encubierto.

Como ejemplos de programas con público adulto hemos seleccionado los que realiza el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Este museo ofrece un programa muy amplio y variado y, entre otras razones, por eso se ha seleccionado. Además se esfuerza por ser inclusivo en sus actividades y, además, adaptado a las necesidades de cada uno. En el mismo apartado, comentamos una actividad para un público con capacidades diferentes: *Arte Down*. Conviene ahora señalar que, en nuestra opinión, el éxito de esta actividad se debe a la colaboración del museo con una fundación externa a él, en este caso la Fundación Síndrome de Down. Parece positivo para los museos encontrar vínculos de unión y nuevos caminos de colaboración con entidades externas formadas por grupos de personas.

A continuación señalamos los programas educativos para familias. El ámbito de los museos no se encuentra ajeno a las necesidades de las familias en el siglo XXI. La oferta educativa de los museos convence a las familias que convierten sus ratos libres en tiempo de ocio educativo. Toda la familia junta aprende y realiza una actividad conjunta. Este último aspecto nos parece de interés. El museo se postula como un espacio educativo, ahora que los padres tienen poco tiempo para estar con sus hijos, donde estar juntos y además disfrutar en una actividad en la que todos aprenden. Como ejemplo hemos seleccionado los programas del Museo del Romanticismo de Madrid. Nos han parecido relevantes porque es un museo de pequeñas dimensiones y sus actividades familiares se dirigen a grupos poco numerosos. En cierta manera es un ejemplo que nos servía para introducir los museos de Navarra que se exponen en el siguiente capítulo y que también son museos de menor tamaño.

Después, el texto se centra en los programas escolares que, en gran parte, son los responsables de la aparición de la educación en los museos y que, en general podemos decir que son los más numerosos. Ahora bien, el público escolar es un “público cautivo” (Valdés, 1998: 81) y nos parece importante lograr que la visita escolar no se convierta en una actividad ‘obligatoria’. En este sentido, la formación del profesorado y su actitud ante la visita al museo nos parece fundamental. Del mismo modo que la necesaria relación que debe existir entre educadores del museo

y profesores del centro escolar. Ambos son profesionales de la educación y deben colaborar en la organización de la actividad antes, durante y después. El programa de museo propuesto, los programas escolares del Museo del Prado, parece el más acertado puesto que es un museo ejemplar tanto por su calidad artística como por la referencia que supone el área de educación.

Por último, en este capítulo mencionamos los programas para jóvenes. Previamente señalamos qué se entiende por jóvenes para, una vez aclarado, poder tratar sobre estas actividades. Significan un reto para los museos ya que su público tiene otras ofertas de ocio y debe decidir orientar, por libre iniciativa, su tiempo hacia el museo. Como ejemplo hemos optado por las actividades para jóvenes del Museo Reina Sofía de Madrid. Es un centro de arte contemporáneo que desde hace años realiza actividades con el público juvenil. Además participamos en una actividad con los jóvenes y comprobamos que, aunque el público no es muy numeroso, el nivel de compromiso del *Equipo* participante con las actividades es alto.

Antes de finalizar esta recapitulación y pasar al siguiente capítulo queremos señalar que también hemos señalado otros programas educativos que, poco a poco, se van poniendo en marcha en varios museos españoles. Nos referimos a los programas para empresas, para los miembros de las Asociaciones de Amigos y los programas de formación del profesorado. Se trata de programas que, en la actualidad, adquieren relevancia porque las empresas necesitan formación para sus trabajadores y más en el caso de las empresas educativas. Además, en el mundo de la empresa la RSC puede adquirir un marcado carácter educativo que, por tanto, relaciona el mundo empresarial con el museo.

Capítulo IV

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

1. Introducción

El último capítulo de esta tesis se centra en la descripción, el estudio y el análisis de los cinco museos de arte contemporáneo de la Comunidad Foral de Navarra. Estos son: el Museo de Navarra, la Fundación Museo Jorge Oteiza, el Museo Universidad de Navarra, el Museo Gustavo de Maeztu y el Museo Muñoz Sola de Arte Moderno. El Museo de Navarra se incluye, aunque no es de arte contemporáneo, porque su colección contiene obras de arte contemporáneo. No obstante, consideramos obras de arte contemporáneo las realizadas en la edad contemporánea (siglos XIX, XX y XXI). Por este motivo, estudiamos el Museo Muñoz Sola de Arte Moderno que tiene obras, principalmente, del siglo XIX y XX.

Previamente, en esta introducción, señalamos algunos de los hitos contemporáneos más relevantes concernientes al mundo de las bellas artes en Navarra en el siglo XX.

Además, hay que mencionar que el estudio se ha realizado con más profundidad en el Museo Universidad de Navarra. Por un lado, debido a la novedad que supone en el ámbito nacional la aparición de este museo universitario y, por otro lado, porque la tesis se ha realizado en dicha universidad.

Durante la primera mitad del siglo XX, los artistas de Navarra y el País Vasco se encontraban aislados del arte de vanguardia que se realizaba en el resto de países europeos. Por este motivo, y con la idea de crear una Escuela de Arte Vasco, un conjunto de artistas formaron grupos en cada provincia. Pretendían fomentar los vínculos con las vanguardias del exterior y, de esta manera, recuperar el diálogo con las corrientes artísticas del momento. El grupo más relevante fue el grupo *Gaur* (Hoy, en euskera) de Guipúzcoa. En Navarra, y como continuación de los grupos vascos, algunos artistas querían agruparse en el grupo *Danok* (Todos, en euske-

ra)¹⁰⁹. En la formación del grupo navarro estaban interesados artistas como Isabel Baquedano (1936), José María Ascunce (1923-1991), Salvador Beúnza (1932-2003), Miguel Ángel Echauri (1927) y José Ulibarrena (1924) que actuó de interlocutor (Zubiaur, 2015: 1036). Sin embargo, no terminó de consolidarse “por incompatibilidad de caracteres personales, sociales y artísticos entre los artistas navarros que estaban en disposición de formar el grupo” (Manterola, 1995: 241) y, también, debido a la crisis provocada entre los artistas de los grupos vascos al término de una exposición común en el Museo Provincial de Álava en 1966 que acabó con la idea de las Escuelas de Arte Vasco.

Jorge Oteiza propone la creación en Pamplona de una Escuela de Artes Comparadas después del fracasado intento de poner en marcha el grupo *Danok*. En un principio parece que el proyecto podía llegar a buen término. Pero una vez más fue desapareciendo, poco a poco, debido a la falta de entendimiento entre los artistas y a la escasa voluntad política. El mismo Oteiza recuerda este nuevo fracaso en la nota a la tercera edición de su obra *Quousque Tandem*: “Ya intentamos hace unos años volver a Navarra, cuando en Escuela Vasca pretendimos los artistas vascos fundar nuestra Universidad y hacer de Pamplona nuestra capital cultural en el País Vasco y no fuimos comprendidos”. (Oteiza, 2007: 70).

Más adelante, se celebraron en Pamplona los encuentros de arte contemporáneo de 1972¹¹⁰. Significaron un evento aislado en la vida cultural de la ciudad, puesto que no volvieron a repetirse, pero fomentaron el interés de la población por el arte contemporáneo.

Los Encuentros del 72 de Pamplona constituyeron un festival de arte de vanguardia celebrado entre el 26 de junio y el 3 de julio de 1972 en la capital navarra. La organización corrió a cargo de los propios conceptores del festival, el compositor Luis de Pablo, perteneciente al Grupo Alea –grupo de experimentación musical y responsable del primer estudio electroacústico de España– y el pintor-escultor José Luis de Alexanco. Ambos artistas contaron con el apoyo económico de Juan Huarte Beaumont, empresario navarro afincado en Madrid y patrocinador también del Grupo Alea (Contreras, 2008: 235).

¹⁰⁹ Los otros dos grupos fueron: *Emen* (Aquí) en la provincia de Vizcaya y *Orain* (Ahora) en la de Álava. Como señala Manterola (1995: 240) “todo responde al más puro estilo Oteiza. Parece el desenlace de un sueño platónico: HOY, AQUÍ y AHORA, y en Navarra, por fin TODOS y todos juntos”.

¹¹⁰ Con motivo del 45 aniversario de estos encuentros se publicó la obra: Llano, Rafael (coord.) (2017). *Los Encuentros de Pamplona en el Museo Universidad de Navarra*. Pamplona: Museo Universidad de Navarra.

Los Encuentros del 72 se han considerado un acontecimiento colectivo que terminó en festejo popular para celebrar la poética del acontecer (Díaz Cuyas, 2009: 16). Unos días marcados en gran parte por sucesos externos al arte como las protestas por la censura de obras; el boicót del grupo terrorista ETA (Euskadi Ta Askatasuna) al colocar y estallar dos bombas en espacios cercanos a los encuentros; la polémica entre los artistas; las críticas a la organización; las reuniones secretas y clandestinas, etc. En definitiva, “allí estaban ocurriendo muchas cosas a la vez, en apariencia dispares, aunque todas motivadas por aquella convocatoria artística” (Díaz Cuyas, 2009: 20).

Las cátedras de arte en las universidades de la ciudad son de creación más reciente. Primero, la Universidad de Navarra instituyó la Cátedra Felix Huarte de Estética y Arte Contemporáneo. Desde 1998, esta cátedra suscita el estudio, la investigación científica, la formación de especialistas y la difusión de la Estética y el Arte Contemporáneo. Posteriormente, en 2002, la Universidad Pública de Navarra creó la Cátedra Jorge Oteiza. Esta cátedra agrupa sus actividades en un programa llamado «Arte y cultura en las sociedades del siglo XXI». Busca promover el análisis, la reflexión y la crítica de la cultura contemporánea mediante el tratamiento de temas vinculados al pensamiento estético y a la creación artística. La obra de Jorge Oteiza, inspira el carácter del programa y se le presta una atención específica.

En esta misma época, recientemente por tanto, aparecen los museos de arte contemporáneo que estudiaremos. El más antiguo de ellos, el Museo de Navarra, no es propiamente de arte contemporáneo y comenzó a exponer obras contemporáneas a partir de 1990 (Mezquíriz, 1994: 714). El resto de museos se abren al público en el siglo XXI excepto el Gustavo de Maeztu cuya apertura data de 1991.

Todos estos museos de los que venimos hablando, excepto el Museo Universidad de Navarra, pertenecen a la red pública de museos de Navarra y dependen de la Dirección General de Museos del Gobierno de Navarra. Esta agrupación facilita que puedan seguir, para sus estudios de visitantes, el mismo método de recogida de datos durante el año 2016. El sistema distinguía entre visitante (o público que visita la colección permanente o temporal) y usuario (o público que accede a cualquier otro servicio que se presta en la institución). Nos parece que supone una interesante novedad puesto que se valora mejor el tipo de público que acude al museo. A inicios de 2017, mediante una nota de prensa, el Gobierno Foral informó sobre los

resultados obtenidos¹¹¹. Estos no se pueden comparar con los de años anteriores ya que la metodología empleada ha sido diferente pero, en cambio, se observan algunas variantes como el aumento de público o la procedencia de los visitantes.

Así, según el informe, el número de visitantes respecto a 2015 incrementa: en el Museo Gustavo de Maeztu un 17,94%; en el Museo de Navarra un 11,33%, y en el Museo Oteiza un 4,44%. En cambio, el Museo Muñoz Sola de Arte Moderno desciende un -4,86%. El más visitado de todos sigue siendo el Museo de Navarra con 39.661 visitantes.

El lugar de procedencia de los visitantes también aparece en el informe. Casi la mitad, un 44,52%, eran de Navarra pero el resto proceden en su mayoría del País Vasco, Madrid y Cataluña.

Además, el informe facilita otro tipo de información como que un 68,21% de los visitantes lo hacen de forma individual o que el sábado acuden más personas al museo. También conocemos que la entrada gratuita representa un 74,10% de los visitantes y, por último, que por la mañana acuden un 77,50% de los visitantes.

Por último, y en otro orden de cosas, este capítulo comienza con la descripción de la metodología que se ha llevado a cabo para el estudio y el análisis de cada uno de los museos. Así, se presenta la pregunta de investigación, los objetivos del estudio, las fases de la investigación y los instrumentos utilizados para recogida y análisis de los datos obtenidos.

2. Descripción metodológica de la investigación

La investigación realizada sobre los museos de Navarra es cualitativa. Entendemos por investigación cualitativa aquella que obtiene resultados científicos empleando procedimientos diferentes a los obtenidos con medios cuantitativos, tales como la entrevista, los grupos de discusión o las técnicas de observación.

Es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003: 123).

¹¹¹ Información en: http://www.diariodenavarra.es/noticias/cultura_ocio/cultura/2017/01/27/127_370_personas_visitaron_museos_collecciones_navarra_2016_513829_1034.html Consultada el 02 de febrero de 2017.

Seleccionamos este tipo de estudio porque consideramos que la investigación desde la observación (Calaf, Suárez y Gutiérrez, 2014), la praxis (Naval, 2016) y la investigación-acción (Elliot, 2005) parecen métodos que facilitan explorar y analizar la labor educativa de los museos. La educación en el museo requiere un estudio práctico cuya metodología debe realizarse en y desde la acción. En cierto sentido, pensamos que el método adoptado se enfoca desde una perspectiva interpretativa. Seguimos a Sandín (2003: 179) que considera esta perspectiva sobre el paradigma hermenéutico-interpretativo, aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y opta por una orientación metodológica de estudio de casos.

La investigación cualitativa ofrece un método con unos instrumentos, como la observación, que permite comprender el fenómeno educativo. Esta observación puede ser ocasional, sistemática y muy sistematizada y, en función del observador, participante o no participante (Calaf, Suárez y Gutiérrez, 2014; 94). Respecto a la praxis educativa, consideramos que su conocimiento a un nivel especulativo, normativo, técnico y artístico (Naval, 2016: 14) ilumina el estudio de la educación. Por último, la investigación-acción que propone Elliot, se fundamenta según Altarejos (2010) en

premisas teóricas de la filosofía hermenéutica, del existencialismo y de la fenomenología. De la hermenéutica toma el principio del círculo hermenéutico, según el cual no es posible un conocimiento sin presupuestos, siendo el resultado del proceso cognoscitivo una interpretación subjetiva debida a la interacción intencional entre el objeto y el sujeto. El existencialismo funda la importante valoración otorgada a los intereses y la experiencia personal del sujeto en la configuración del conocimiento. En cuanto a la fenomenología, permite afirmar la experiencia subjetiva como base del conocimiento y acepta que los valores y creencias pueden ser objeto de investigación. Metodológicamente, la investigación-acción, como la investigación comprensiva, es de carácter cualitativo. Recurre a los métodos etnográficos, al análisis lingüístico y la interpretación de textos, a la descripción narrativa de situaciones y a métodos de análisis introspectivos y reflexivos (Altarejos, 2010: 52).

Ahora bien, la investigación que pretendemos llevar a cabo necesita responder a una pregunta. Por eso, los pasos que hemos seguido para responderla se tratan en este capítulo. En primer lugar presentamos la pregunta de investigación, ya que “una preocupación importante del análisis cualitativo es describir lo que está suce-

diendo, responder a la pregunta: ¿Qué está pasando aquí?” (Gibbs, 2012: 23). A continuación, se muestran los objetivos planteados, los métodos de investigación, los pasos seguidos en el proceso, así como la recogida de datos que finaliza con el análisis de los datos y las conclusiones obtenidas.

2.1. La pregunta

Para elaborar una pregunta que sea objeto de investigación, Flick (2004) propone once fases y Hudson-Barr (2005) plantea responder a las preguntas: quién, qué, cuándo, dónde y por qué. Siguiendo estas preguntas Arantzamendi, López-Dicastillo y García Vivar (2012) han elaborado una tabla con preguntas iniciales que parecen interesantes y que hemos seguido en nuestro estudio.

Tabla 9: Preguntas iniciales

Pregunta inicial
¿Por qué es importante?
¿Quiénes serán los participantes?
¿Qué se va a estudiar?
¿Dónde se desarrollará?
¿Cuándo se recogerán los datos?
Pregunta final

Fuente: Arantzamendi, López-Dicastillo y García Vivar, (2012).

Pues bien, la pregunta con la que se inicia esta investigación es la siguiente: ¿Son los museos espacios en los que se pueda educar a los ciudadanos?

Para responder a esta pregunta en los capítulos previos estudiamos la educación en los museos y señalamos como las dos corrientes principales de la museología (la museología crítica y la nueva museología) buscan educar al conjunto de la ciudadanía. Por un lado, la museología crítica pretende formar ciudadanos capaces de expresar su opinión y que no sean meros consumidores de cultura, y por otro, la nueva museología ofrece un espacio de estudio, aprendizaje y educación para personas de todas las edades. Además, hemos contestado a esta misma pregunta mostrando ejemplos de museos nacionales como el museo Thyssen-Bornemisza de

Madrid, que pone especial empeño en la formación permanente de todos los ciudadanos. Sin duda la cuestión ahora es responder si en los museos de arte contemporáneo de Navarra la situación es similar o al menos si pretenden ser espacios educativos.

Planteada la primera pregunta se formulan otras que aparecen en la tabla anterior. Hemos tenido en cuenta la importancia de la respuesta puesto que es un aspecto que influye en la sociedad. Que el museo eduque tiene relevancia porque supone la mejora de los participantes e incluso, como hemos visto, de los no participantes (podríamos señalar que existen unos beneficiarios directos y otros indirectos). Este público será el principal participante de la investigación pero, contestando a las preguntas iniciales, no serán los únicos. Se va a estudiar lo que hace referencia a la educación, tanto el público como las personas y espacios que conectan con la actividad educativa del museo. La investigación se desarrolla en los museos de arte contemporáneo de Navarra mediante entrevistas con los diferentes agentes educativos de cada museo.

Planteadas estas cuestiones, la pregunta final que resulta es:

¿Los museos de arte contemporáneo en Navarra son espacios cuyo objetivo sea –entre otros– la educación de los visitantes?

2.2. Los objetivos

Una vez planteada la pregunta, concretamos unos objetivos generales y otros específicos.

Los objetivos generales son dos:

1. Aportar evidencias sobre la finalidad educativa del museo.
2. Desarrollar una teoría, desde la praxis, que demuestre la necesidad e importancia de los museos como lugares educativos que facilitan el progreso y la mejora personal de las personas que forman la sociedad.

Los objetivos específicos:

1. Conocer a los responsables del área de educación y estudiar las actividades educativas que llevan a cabo los cinco museos objeto de estudio.
2. Describir las actividades y los objetivos educativos de cada uno de los museos.
3. Identificar las necesidades educativas de cada uno de estos museos.

4. Valorar, según sus características concretas, el ámbito educativo de los museos.

2.3. El método de recogida de datos cualitativos

La información recogida en este estudio es de carácter cualitativo. Consideramos que los datos obtenidos en una investigación de este tipo son “el conjunto de informaciones en que se concretan las interacciones entre los sujetos y entre estos y el evaluador, así como las relativas a los propios contextos en que la información se produce y a las mismas circunstancias en que se origina” (Pérez Juste, 2006: 483). En este estudio se busca obtener datos de personas concretas y del entorno en el que trabajan. Por esta razón, el método principal de recogida de datos empleado ha sido la entrevista pues nos parece “un poderoso recurso para aprender cómo perciben las personas las situaciones en las cuales trabajan” (Eisner, 1998: 102). Por tanto, interesan todos aquellos datos de interés que puedan aportar para las necesidades específicas de la investigación. Por eso, la entrevista parece un método de recogida de datos especialmente valioso porque “no se pretende examinar o evaluar la explicación del participante, como puede ocurrir en otros contextos; sino que se pretende explorar esa explicación, y compararla con otras para desarrollar la interpretación teórica de las estructuras que subyacen en esas creencias o experiencias” (Arantzamendi, López-Dicastillo y García Vivar, 2012: 84). En definitiva, nos decantamos por la entrevista porque permite obtener explicaciones en primera persona de experiencias significativas de los entrevistados, facilita tratar cuestiones educativas del pasado o del presente, así como comentar proyectos futuros, y, por último, favorece la comunicación entre entrevistado y entrevistador.

Entre la variedad de entrevistas cualitativas que existen, utilizamos la llamada entrevista en profundidad, también denominada entrevista etnográfica o antropológica. Este modelo se basa en cuatro criterios: 1) no dirección, 2) especificidad; 3) amplitud, y, 4) profundidad y contexto personal (Vallés, 2002: 21). Este método empleado “no son meras conversaciones cotidianas [...]. Se trata de conversaciones profesionales con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica” (Vallés, 2002: 41).

Para la entrevista elaboramos una serie de preguntas con el objetivo de interrogar a los entrevistados sobre las mismas cuestiones, pero al realizar las primeras

entrevistas nos dimos cuenta de que esto podía condicionar los resultados por su excesiva rigidez. Por un lado, la tarea profesional que realizan los profesionales de la educación en estos museos varía según el tamaño, horarios, presupuestos, apoyo institucional, etc. Por otro lado, las preguntas de la entrevista cambiaban según el rumbo que tomaba la conversación.

Es preciso añadir que fue necesario elaborar un texto con el consentimiento informado¹¹² como paso previo a la entrevista. Este paso fue además un requerimiento de la comisión ética que valoró la investigación (el informe favorable de esta del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Navarra se encuentra en el anexo 5). Es interesante leer la opinión de Eisner (1998: 249), al que seguimos en la investigación, que se cuestiona su empleo –el del consentimiento informado– en este ámbito, ya que el investigador no suele saber qué surgirá de la entrevista y, por lo tanto, no puede informar a la persona objeto de la investigación sobre lo que espera.

Realizamos estas entrevistas en los museos previstos mediante una observación abierta que consiste en percibir lo que ocurre durante la entrevista para obtener más datos para la investigación. Antes se solicitó a la dirección del museo realizar una estancia de investigación para conocer el museo, observar las actividades y efectuar las entrevistas al personal previsto. Realizamos las entrevistas en el interior de los museos. Se grabó cada una de ellas y, posteriormente, todas fueron transcritas. Al finalizar la tesis doctoral, de acuerdo a lo especificado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Navarra, estas entrevistas serán borradas y las transcripciones destruidas.

2.4. Pasos seguidos en el proceso

El estudio se realizó en los cinco museos que existen en la Comunidad Foral de Navarra con colecciones, o parte de ellas, de arte contemporáneo. Tres se encuentran en la Cuenca de Pamplona (el Museo de Navarra, la Fundación Museo Jorge Oteiza y el Museo Universidad de Navarra) y los otros dos, en las dos poblaciones con mayor número de habitantes fuera de la Cuenca de Pamplona: el primero en

¹¹² “El consentimiento informado es un código ético desarrollado inicialmente en el campo biomédico y que surge a partir del cuestionamiento acerca de la información que debe darse a los pacientes ante un posible tratamiento; fue concebido para prevenir prácticas experimentales en dicho campo que pudieran violar los derechos individuales” (Sandín, 2003: 209).

Tudela (Museo Muñoz Sola de Arte Moderno) y el segundo en Estella (Museo Gustavo de Maeztu).

Un paso anterior a la investigación fue realizar un estudio previo sobre la información que se encuentra en la *web*. Posteriormente se solicitó permiso para realizar la investigación presencial, mediante una carta y un impreso de solicitud (anexo 4), y así poder acceder a los museos, a su personal y a la información necesaria. La dirección de los cinco centros aprobó el período de investigación en sus espacios así como la posibilidad de entrevistar a las personas solicitadas. Una vez recibido el permiso se escribió a los candidatos para la entrevista. También se contactó con otros profesionales del museo que podían resultar de interés para el estudio; por ejemplo, los auxiliares de sala, los voluntarios, los monitores de los talleres o los guías del museo. En el encuentro se les informaba, de palabra o por escrito (anexo 3), de los detalles de la investigación. Posteriormente, si aceptaban participar en el estudio se concertaba con ellos una entrevista en el día, hora y lugar más conveniente. En este sentido, conviene señalar que todas las personas a las que se solicitó una entrevista respondieron positivamente.

Aceptada la invitación a participar, cada entrevistado recibió el impreso del consentimiento informado del que ya hemos tratado y que se incluye en el anexo 2. De esta forma se garantizaba que eran conscientes de lo que suponía participar en la investigación y, al mismo tiempo, atestiguaban que lo hacían libremente. A la vez, accedían a que se grabara la entrevista y se les informó de la privacidad de los datos aportados.

2.5. La recogida de datos

La elaboración de los cuestionarios para la recogida de información se cuidó de manera especial. Las preguntas iniciales eran abiertas para facilitar al entrevistado una respuesta profunda. El resto de las preguntas se fueron orientando según el curso de la conversación, puesto que, tras las primeras entrevistas, fuimos conscientes de la necesidad de ser flexibles a la hora de preguntar y, por lo tanto, de no llevar un orden rígido en la formulación de las cuestiones. Por esta razón, en ocasiones, modificamos las preguntas. Nos pareció algo necesario ya que pensamos como Eisner (1998: 215) que la entrevista no es preciso que sea rígida ni mecánica.

La entrevista individual con cada persona tuvo lugar en todos los casos en la sede del museo. La duración media de las entrevistas fue de ochenta minutos, aunque

en algunos casos, como las realizadas a los auxiliares de sala o voluntarios, la duración media fue de treinta minutos. La entrevista con los monitores, voluntarios o guías se realizó una vez terminada la observación del taller, visita o actividad dirigida por ellos.

La información que nos interesaba obtener de las personas encuestadas se refería a la actividad educativa del museo en su conjunto; es decir, todo lo que tuviera relación con las actividades realizadas; las experiencias del museo y las personales; los procesos de aprendizaje; las opiniones de los educadores; sus pensamientos, emociones, percepciones, y cualquier otro tipo de vivencia que pusiera de manifiesto la misión educativa del museo.

2.6. Análisis, interpretación de los datos y conclusiones

El análisis, la interpretación de los datos y las conclusiones suponen las últimas etapas de la investigación. Mediante el análisis y la interpretación pretendemos valorar toda la información de manera que, posteriormente, puedan extraerse unas conclusiones.

Por un lado, para el análisis y la interpretación, realizamos una primera aproximación general para estudiar la visibilidad *on-line* de estos museos. Por otro, buscamos un acercamiento mayor a la realidad educativa de cada museo mediante el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas y de la observación de la actividad del museo.

2.6.1. Visibilidad on-line de los museos estudiados

Ciertamente, un elevado número de museos disponen en la actualidad de una *web* que aporta información sobre sus actividades, exposiciones, misión propia, etc. Algunos incluso han desarrollado páginas *web* de contenido educativo, que incluyen recursos para el aula, juegos o actividades con un lenguaje adaptado a todas las edades.

Ahora bien, los museos navarros objeto de esta investigación sólo tienen una página *web* oficial que será la que analizaremos. Además, algunos participan en las redes sociales con cuentas corporativas en *Twitter* o *Facebook*. Por ejemplo, las cuentas de *Twitter* muestran el siguiente número de seguidores:

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 10: Seguidores de twitter de los museos estudiados

Museo	Número de seguidores
Museo Oteiza	11.300
Museo Universidad de Navarra	5.793
Museo Gustavo de Maeztu	1.046
Museo de Arte Moderno Muñoz Sola	33
Museo de Navarra	No tiene cuenta propia.

Fuente: Elaboración propia.

Dejamos para otro momento tratar este aspecto con detalle, ya que reflexionaremos sobre las redes sociales, las páginas *web*, las aplicaciones móviles y otros contenidos digitales, en el apartado que hace referencia a la comunicación de cada uno de los museos.

En cambio, parece interesante realizar aquí un estudio de conjunto de las páginas *web*. Los resultados de este estudio suponen obtener una visión panorámica que nos sitúa frente a toda la diversidad de la oferta educativa (Costa, Urpí y Naval, 2012: 167). Por esta razón, seguimos los indicadores/descriptores que proponen estas autoras para los museos aunque hemos añadido los dos últimos indicadores:

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 11: Indicadores/descriptores para el estudio de los museos

Presentación, carácter propio y propuesta educativa general	Fundamentación pedagógica sólida y exposición íntegra o más bien mera declaración de principios
Autodenominación	Identificable claramente y distintiva o, por el contrario, confusa, convencional y remota
Programas para el público general	Accesibles, sin barreras, adaptados, variados
Programas en el ámbito formal dentro y fuera del museo	Diferenciados por etapas, posibilidad de trabajar previa y posteriormente en el aula u otros lugares fuera del museo
Programas en el ámbito no formal	Para adultos, de carácter social
Programas para familias	Dentro y fuera de los periodos vacacionales
Actividades para profesionales y educadores	Formación, apoyo, seguimiento al educador o profesional
Propuestas educativas sobre la exposición en curso	Recursos materiales y humanos
Actividades realizadas con artistas	Participativas o meramente expositivas
Recursos didácticos en la web	Claridad y fácil manejo, riqueza de contenido, adaptados a las necesidades educativas específicas
Biblioteca	Espacio de estudio o más bien divulgativo tipo café literario
Publicaciones	Disponibles on-line, periodicidad, investigación
Interdisciplinariedad en las actividades propuestas	Intervienen otros departamentos y entidades: universidades, ayuntamientos, museos, observatorios, jardines botánicos, casas culturales, asociaciones
Actividades musicales, danza, teatro, cine performances, etc.	En la línea del carácter propio o totalmente desconectadas
Conferencias, seminarios y talleres	En la línea del carácter propio o totalmente desconectadas
Participación social y voluntariado	Dentro de un programa de participación ciudadana o solo como apoyo puntual a los servicios ofrecidos
Investigación	Interdisciplinariedad, convenios con universidades, publicaciones

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Visibilidad	Acceso a programación, obra permanente, recursos didácticos, documentación, publicaciones, entrevistas, videos, etc.
Actualización de datos	Los contenidos de la <i>web</i> están actualizados
Redes Sociales	Presencia de iconos que conecten con redes sociales administradas por el museo

Fuente: (Costa, Urpí y Naval, 2012: 167) y elaboración propia.

2.6.2. El análisis y la interpretación de los datos

Este apartado, que como hemos dicho trataremos en cada epígrafe del museo correspondiente, comenzará con una ficha educativa del museo que ofrezca una primera aproximación. Gracias a ellas podemos establecer un primer contacto con las actividades educativas. Esta primera información es pública porque se obtiene de la página *web* del museo o de otras páginas. Además, esta información adquiere interés puesto que supone la imagen que el propio museo quiere transmitir. Por esta razón, en la elaboración de las fichas empleamos las palabras que aparecen en la página *web*. Por ejemplo, para señalar el tipo de público unos emplean la expresión ‘para público general’ y en cambio otros ‘para todos los públicos’. Entendemos que ambas tienen significados parecidos pero, aun así, utilizaremos en la ficha la expresión que aparezca en la *web*.

Tabla 12: Ficha educativa del museo

Nombre del museo			
Dirección postal			
E-mail		Teléfono	
Persona responsable de la educación	Nombre		
	Contacto		
Dirección <i>web</i>			
Actividades Educativas	Nombre		
	Tipo de público		
Otras actividades	Nombre		
	Tipo de público		

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos obtenidos mediante la observación y las entrevistas re-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

quiere un trabajo mayor y, por tanto, requiere unos indicadores específicos. Para concretar los indicadores, hemos tenido en cuenta algunos de los señalados por Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián (2013). Recogemos en la tabla siguiente los indicadores/descriptores que emplearemos en el análisis e interpretación de los datos recogidos en cada museo.

Tabla 13: Indicadores y descriptores para el análisis

Dimensión	Indicador	Descriptor
Objetivos Actividades Contenidos	1. Planteamiento y consecución de objetivos	1.1. Formulación y coherencia de objetivos
		1.2. Grado de relación entre los objetivos y las actividades planteadas
		1.3. Grado de cumplimentación de los objetivos
	2. Diseño de actividades	2.1. Las actividades favorecen el desarrollo de las competencias
		2.2. Se realizan adaptaciones para atender la diversidad
	3. Programación y desarrollo de contenidos	3.1. Grado de coherencia de los contenidos respecto a los objetivos
3.2. Grado de coherencia de los contenidos respecto con los objetos expuestos en el museo		
Metodología	4. Desarrollo metodológico	2.3. La metodología favorece la consecución de los objetivos
		2.4. Tipo de metodología empleada
		2.5. Tipología de estrategias didácticas utilizadas
Competencias	5. Conocimiento y valoración del patrimonio	5.1. Se ofrecen recursos representativos de la tipología patrimonial predominante en el museo
		5.2. Se pone en valor el componente social del patrimonio
		5.3. Se relaciona el patrimonio con el mundo experiencial de los visitantes
	6. Competencia artística y cultural	6.1. Se proponen actividades que permiten conocer distintos estilos, técnicas y recursos empleados para la creación de las manifestaciones artísticas y culturales que expone el museo
		6.2. Se proponen actividades que fomentan la creatividad mediante la realización de determinados productos o trabajos artísticos
	7. Competencia social y ciudadana	7.1. Se proponen actividades que abordan la trayectoria histórica de determinadas situaciones, hechos o problemas actuales, tratando de responder a su porqué o porqués mediante inferencias casuales y multicasuales
		7.2. Se proponen actividades que permiten conocer el funcionamiento de la sociedad señalando las transformaciones y permanencias significativas
	8. Competencias para la autonomía en el aprendizaje y la iniciativa	8.1. Se proponen actividades que, mediante materiales diversos y pautas preestablecidas (cuaderno de campo, juegos de pistas, etc.) permiten al visitante interactuar con el museo de forma autónoma
		8.2. Se proponen actividades flexibles que posibilitan a los centros escolares planificar y desarrollar proyectos, trabajos de investiga-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

	personal	ción, etc. en torno a la colección o las exposiciones temporales 8.3. Se proponen actividades que facilitan a los docentes la integración de los conocimientos y procesos adquiridos en el desarrollo curricular del curso
Recursos	9. Infraestructura: Edificio y mobiliario	9.1. El edificio es accesible para personas con algún tipo de necesidad diferente
		9.2. Mobiliario e instalaciones en buen estado
		9.3. Dispone de espacios para talleres y actividades
10. Recursos convencionales	10.1. Se emplea material didáctico variado y adecuado a las necesidades del público	
	10.2. El material empleado se adapta a las actividades desarrolladas	
11. Presencia de las TIC	11.1. Se emplean, con frecuencia, las TIC como recurso didáctico	
Gestión	12. Disponibilidad del programa educativo	12.1. Existencia de programa educativo
		12.2. Han participado los agentes implicados en la elaboración del programa educativo
		12.3. Existe una línea educativa que guía las programaciones y da coherencia al museo
	13. Procesos	13.1. Existe coordinación y cooperación entre las diferentes áreas del museo en el desarrollo de las actividades
		13.2. El museo promueve la formación continua de los monitores o guías
		13.3. Se efectúan y analizan estudios de público
14. Agentes	14.1. El responsable de la educación tiene representación en algún órgano de la institución	
	14.2. Los monitores y guías tienen la formación adecuada para el desempeño de su labor	
Evaluación	15. Evaluación y seguimiento del programa	15.1. Procedimientos e instrumentos de evaluación del programa educativo
		15.2. La evaluación afecta a todos los elementos del programa
		15.3. Los resultados de la evaluación se reflejan en informes

Fuente: Elaboración propia a partir de Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián (2013).

Tras el análisis, interpretamos y extraemos conclusiones de la información. Estos datos se contrastan con la obtenida de las *webs* y en los capítulos previos. En las conclusiones pretendemos resumir brevemente las principales características del museo, sus fortalezas y aspectos en los que podría mejorar.

3. Los museos de arte contemporáneo de Navarra: la situación actual del museo y la educación

3.1. Museos de la Cuenca de Pamplona

Los museos que hemos llamado de la Cuenca de Pamplona se encuentran en la ciudad o en una localidad en el extrarradio de la misma. Dos de ellos se localizan en el interior de la ciudad, el Museo de Navarra y el Museo Universidad de Navarra. El tercero, la Fundación Museo Jorge Oteiza, se sitúa en el pequeño pueblo de Alzuza a cinco kilómetros de Pamplona¹¹³.

Para su estudio, hemos seguido un esquema parecido. Comenzamos con una introducción sobre el origen y creación del museo y cómo se encuadra en su contexto histórico y en su entorno. Después, los siguientes apartados versan sobre la colección, el público, la comunicación, la educación y, a continuación, los dedicados al análisis, la interpretación y las conclusiones específicas para cada museo.

3.1.1. El Museo de Navarra

1. Introducción

El Museo de Navarra contiene fondos originarios o relacionados con la Comunidad Foral de Navarra. Depende del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra y a él pertenecen por tanto las colecciones y la sede del museo.

Inaugurado el 24 de junio de 1956, el Museo de Navarra tenía en ese momento veintidos salas con una colección de obras procedente de los fondos de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos. Estas obras se encontraban, desde 1910, en la antigua Cámara de Comptos y formaban parte del Museo Artístico-Arqueológico de Navarra. La cantidad de piezas acumuladas convirtió el museo en un almacén y se buscó un espacio mayor que pudiera albergar el amplio patrimonio.

Desde 1956, el museo se encuentra en el antiguo Hospital de Nuestra Señora de

¹¹³ En ocasiones emplearemos para citar a estos museos las siguientes abreviaturas: Abreviaturas: MN: Museo de Navarra; MO: Fundación Museo Jorge Oteiza; MUN: Museo Universidad de Navarra; MGM: Museo Gustavo de Maeztu, y, MMS: Museo Muñoz Sola de Arte Contemporáneo.

la Misericordia de Pamplona. De dicho inmueble se conserva la portada renacentista del hospital, que es de 1556, y la fachada de la iglesia adjunta, del siglo XVI y procedente de una ermita de Puente la Reina. El resto del edificio fue remodelado por el arquitecto José Yarnoz para su utilización como museo. Posteriormente, en la década de los 80, se realizó una completa transformación, más acorde con la museología y las necesidades actuales, que condujo a su reinauguración el 26 de enero de 1990 con la presencia de la Reina Sofía. Los directores del museo desde su inicio hasta la actualidad han sido: María Ángeles Mezquíriz (1957-1998), Francisco Javier Zubiaur (1999-2002), Camino Paredes (2002-2003), Miguel Ángel Hurtado (2003-2011) y Mercedes Jover (2011-actualidad).

Gracias a la labor de la primera directora del museo, M^a Ángeles Mezquíriz, conocemos su evolución durante cuatro décadas. A ella se debe la principal bibliografía que encontramos sobre el museo en esos años. Son especialmente interesantes sus artículos publicados en la revista *Príncipe de Viana* que resumen las memorias anuales del museo desde 1957 a 1998 (Mezquíriz, 1963, 1968, 1976, 1994, 1997 y 1999). También, el segundo director de la institución Francisco Javier Zubiaur, publica un artículo con el resumen de los años en los que estuvo al frente del museo (Zubiaur, 2013).

Ahora bien, nos parece importante resaltar que, la función docente en el museo tiene relevancia desde su inicio. Las publicaciones citadas de Mezquíriz en *Príncipe de Viana* así lo señalan en diferentes ocasiones.

La conservación y exposición de los fondos de carácter no necesariamente estético, pero que son producto de la actividad del hombre a lo largo de los tiempos, constituye una auténtica función social y docente del museo (Mezquíriz, 1963: 55).

Las exposiciones tienen por objeto infundir vida al museo y ayudarle en su función educativa, por eso tratamos de presentar, sobre todo, la pintura de vanguardia (Mezquíriz, 1968: 167).

El Museo de Navarra que fue pionero en la organización de exposiciones, ya que lo consideraba como parte de su función educativa, actualmente dedica menos atención a este capítulo puesto que son numerosas las salas de exposiciones, bien organizadas y de más fácil acceso (Mezquíriz, 1976: 322).

La selección de fondos “se ha hecho tratando de lograr una presentación fundamentalmente didáctica, espaciando las piezas para evitar el cansancio del visitante” (Mezquíriz, 1994: 714).

En la última publicación, se recogen cuatro páginas sobre la actividad del Gabinete Didáctico (Mezquíriz, 1999: 890-893). En dichas páginas resalta la temprana fecha de creación del gabinete en 1992 y que las actividades educativas con colegios funcionan desde hace veinte años, esto es, desde 1979.

Del mismo modo, el escrito citado de Zubiaur (2013: 461-463) dedica tres páginas a la actividad educativa del museo. En esa etapa, cabe destacar la aparición del voluntariado cultural con personas mayores¹¹⁴ y una abundante actividad escolar (802 centros educativos visitaron el museo en esos tres años y medio).

2. La colección de arte contemporáneo

La obra contemporánea expuesta en las salas es menor de la que se encuentra en los fondos del museo. Desde un punto de vista cronológico, la primera obra, que se encuentra entre la edad moderna y la edad contemporánea, es *El Marqués de San Adrián* de Francisco de Goya (1804). Como ya señalamos, consideramos obras contemporáneas a las realizadas en el siglo XIX, el siglo XX y el siglo XXI.

Las obras de arte contemporáneo se introducen por primera vez después de la remodelación del museo en la década de los 80. En ese momento, 1990, tan sólo se expusieron las obras de los artistas navarros ya fallecidos (Mezquíriz, 1994: 714) porque el museo no tenía espacio suficiente.

Los primeros artistas cuya obra puede contemplarse en el museo son los de la llamada primera generación de pintores navarros contemporáneos y se encuentran en la tercera planta del museo. Son pintores del siglo XIX y, en general, desarrollaron su actividad profesional fuera de Navarra aunque de una u otra forma todos mantuvieron relaciones con Navarra. Desde el punto de vista estilístico o temático son autores que “si bien estilísticamente se encuentran más arraigados a la corriente tradicional que sensibles a las nuevas tendencias, temáticamente comienzan a interesarse por las nuevas modas” (Urricelqui, 2002: 396).

Entre ellos se encuentran Salustiano Asenjo (Pamplona, 1834-Valencia, 1897), Eduardo Carceller (Valencia, 1844-Pamplona, 1925), Andrés Larraga (Valtierra, 1860-Barcelona, 1931), Enrique Zubiri (Valcarlos, 1868-Pamplona, 1943), Ricardo Baroja (Huelva, 1871-Vera del Bidasoa, 1953) y Nicolás Esparza (Tudela, 1873-Sestao, 1928).

Las obras de arte contemporáneo del siglo XX se sitúan en la cuarta y última planta. Los principales artistas de este siglo cuya obra está expuesta en el museo son: Gustavo de Maeztu, Jesús Basiano, Julio Martín Caro, Jorge Oteiza, Mariano Royo, Pedro Salaberri, Juan José Aquerreta o Pedro Manterola.

¹¹⁴ Los voluntarios culturales realizan el 70% de las visitas guiadas realizadas en el museo. Información facilitada por la responsable de educación del Museo de Navarra.

3. El público

Los estudios de público y visitantes en los museos se llevan a cabo desde hace años en España. Asensio y Pol, a los que hemos hecho referencia en capítulos anteriores, fueron pioneros en ellos. En cambio, ahora nos parece interesante señalar la diferencia entre los estudios de visitantes y los estudios de participación de las personas que visitan el museo. Recientemente, Teresa Barrio (2014) ha publicado un artículo que analiza la participación en el Museo de Navarra. En su texto, entiende por participación “aquella por la cual la gente contribuye a los objetivos y logros del museo” (Barrio, 2014: 37). En su escrito propone que las audiencias apoyan de manera activa la toma de decisiones del museo. Por tanto, al estudiar la audiencia no sólo se estudian los visitantes sino que va más allá. En concreto, se trata de “un tipo de participación que potencia la aportación de los visitantes, probando que su relación con el museo puede beneficiar tanto a ellos mismos como a la institución” (Barrio, 2014: 39).

La media anual de visitantes al museo fue de 32.000 personas en la primera década del siglo XXI (Redín, 2009: 299). El número de visitantes aumentó los años posteriores; entre 35.000 y 40.000. El estudio de Redín (2009: 300) señala que un 45% del público del museo son escolares que acuden al museo con su colegio, el 10% otro tipo de personas (jubilados, estudiantes universitarios, asociaciones culturales, etc.) y el 45% restante acude en pareja, en familia, con amigos o solos.

Ahora nos interesa resaltar tres conclusiones o retos para el museo planteados por Redín (2009: 306). En primer lugar, concluye que es preciso continuar los estudios de visitantes para conocer sus necesidades y, de esa manera, adaptar la oferta del museo a sus expectativas. En segundo lugar, opina que necesitan una difusión eficaz para crear cauces de comunicación con los públicos y, así, llegar a más personas. Por último, considera necesario pensar estrategias para buscar un mayor número de visitantes individuales.

En definitiva se trata de lograr una mayor participación de personas. Barrio (2014: 19), aun siendo consciente de la dificultad que entraña, aconseja acertadamente llenar el vacío de jóvenes en el museo ya que es un público especialmente interesado en las actividades participativas.

En las visitas y entrevistas realizadas para esta investigación hemos comprobado que han puesto en marcha algunos medios para llegar a nuevos públicos. Por ejemplo, puesto que las actividades con escolares suponen casi la mitad de los visi-

tantes al museo, se entrega a los niños participantes una invitación para que acudan al museo con un invitado de su familia; de esta forma, se favorece la visita en familia y el diálogo entre padres e hijos. Otro ejemplo de iniciativa es ofrecer la entrada gratuita al museo a los peregrinos que están recorriendo el Camino de Santiago.

4. La comunicación

Uno de los principales retos de los museos provinciales en España es cómo difundir y comunicar su programa de actividades a la ciudadanía. Por un lado, supone una dificultad por su escaso presupuesto y número de personas contratadas. Por otro lado, al ser instituciones dependientes de organismos oficiales (Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Ministerio, etc.), la comunicación no depende de la propia institución sino del organismo correspondiente. Ambas dificultades se encuentran en el Museo de Navarra. Por ejemplo, carece de autonomía para la comunicación en la *web* y las redes sociales ya que las tareas de comunicación dependen de la dirección del Gobierno de Navarra.

Su presencia como institución en la red se reduce a dos páginas de *Facebook* no oficiales. No tiene cuenta de *Twitter* ni página *web* independiente. La *web* del museo se encuentra alojada en el tema cultura, apartado museos, colecciones y otros centros visitables de la página oficial del Gobierno de Navarra. Además, el servicio de museos del Gobierno de Navarra ha desarrollado una aplicación móvil gratuita con información de los museos de Navarra. En esta aplicación la información, aunque muy escueta, sí aparece actualizada.

En cambio, la información sobre noticias relacionadas con las actividades del museo sí se publica en los diarios locales (Diario de Navarra y Diario de Noticias) y en las plataformas de información local en la *web* (navarracultural, pamplonaactual). Del mismo modo, los medios audiovisuales locales también se hacen eco de las actividades del museo. Estas noticias, en ocasiones, se pueden encontrar en *YouTube*. El museo no tiene un canal oficial de noticias en esta plataforma audiovisual pero las propias televisiones sí que lo tienen. Por ejemplo, se puede acceder al programa especial “Una mirada atrás”¹¹⁵ emitido por NavarraTV el 15 de diciembre de 2015. En este programa participan la actual directora Mercedes Jover, la Jefa de la Sección de Museos del Gobierno de Navarra Susana Irigaray, la que fue directora del museo durante 43 años M^a Ángeles Mezquíriz y Román Felones,

¹¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=BDr9IKsRq4c> Consultada el 17 de enero de 2017.

Consejero de Cultura del Gobierno de Navarra de 1987 a 1990, e impulsor de la renovación del museo.

En definitiva, nos parece que la presencia en los medios del Museo de Navarra es notoria pero, en la actualidad, resulta insuficiente. Si tal como afirma su directora en el documental citado, el museo quiere acercarse al público joven, entonces, convendrá mejorar la comunicación digital. Hasta ahora la comunicación se centraba en los medios que podríamos llamar tradicionales (prensa, radio, televisión), pero las nuevas generaciones recurren numerosas veces al día a otras fuentes de información que se encuentran en constante proceso de cambio. Estos nuevos medios de comunicación deben transmitir información actualizada, de forma práctica y atractiva y siempre de acuerdo a la misión del museo, que debe ser lo primero a tener en cuenta.

5. La educación

La misión y las funciones del Museo de Navarra aparecen delimitadas por las leyes, normas y decretos emitidos por el Gobierno de Navarra como propietario del museo. La Ley Foral 10/2009, de 2 de julio, de Museos y Colecciones Museográficas permanentes de Navarra, regula los museos propiedad del Gobierno y el artículo 3 de dicha ley especifica sus funciones. La octava función, en concreto, trata sobre el desarrollo de actividades didácticas y formativas respecto de sus contenidos y, en cierta manera, inspira los objetivos del área didáctica del museo que se señalan a continuación:

- Fomentar el interés por conocer y el gusto por contemplar obras de arte.
- Orientar el disfrute del ocio hacia la visita a museos, monumentos y exposiciones.
- Conocer y observar las normas de comportamiento en museos y lugares de exposición artística.
- Hacerles partícipes de un patrimonio que, como suyo que es, deben conocer, respetar y disfrutar.
- Fomentar su espíritu de observación.
- Desarrollar las capacidades de comprensión y expresión plástica, visual y verbal.
- Respetar y apreciar otros modos de expresión plástica distintos a los del propio entorno.

Ciertas actividades para el público general cumplen directamente alguno de estos objetivos. Por ejemplo, para que los menores conozcan, respeten y disfruten del patrimonio, el museo ofrece la actividad *Guía por un día*. En esta actividad los

menores, previamente preparados, ayudan al resto de su familia a descubrir las principales piezas del museo. De esta forma, el guía infantil conoce y respeta mejor el museo. No sólo disfruta él sino que lo hace de manera conjunta, con los demás.

Las principales actividades que organiza el Museo de Navarra se dirigen a los centros docentes: las visitas guiadas (con recorridos cronológicos o temáticos), las visitas teatralizadas (preferentemente para EI y EP), los talleres (dirigidos a EI y EP), los recorridos con cuadernillo por el museo (para todas las etapas), las maletas en préstamo (la maleta de prehistoria y la maleta de sellos medievales), las actividades de formación para el profesorado (seminarios de formación). Estas actividades y el material entregado son gratuitos y se pueden solicitar en euskera o castellano.

En el área didáctica trabajan las siguientes personas: una técnico de museos, dos monitores que dirigen los talleres para escolares (que se imparten en euskera y castellano), voluntarios jóvenes y mayores. Tienen un taller para realizar las actividades educativas y un despacho para la persona responsable. Además, muchas actividades didácticas se realizan en las salas de exposición del museo.

El museo, como señalamos en la introducción, puso en marcha el voluntariado cultural¹¹⁶ en 1999. Estos voluntarios realizan su labor de manera libre y desinteresada, sin lucrarse económicamente. Ahora bien, a cambio reciben una serie de beneficios. El primero, como señala Redín (2002: 406), es la satisfacción de sentirse activos y útiles a la sociedad. Además, la formación permanente que reciben y la autoexigencia personal suponen otra de las razones por las que participan del voluntariado cultural.

6. Análisis, interpretación y conclusiones

La información necesaria para analizar la actividad educativa del Museo de Navarra proviene, por un lado, de las entrevistas mantenidas con las personas que trabajan en el museo, y, por otro, de la observación personal y la información, impresa y digital, que ofrece el museo.

Respecto a las entrevistas, se conversó con la persona responsable del área educativa; con los dos monitores de actividades para centros escolares y con una de las personas jubiladas que colabora como voluntaria cultural.

En primer lugar, estudiamos la información sobre la educación recogida en la

¹¹⁶ Este proyecto surgió en España en 1993 con el nombre «Guías voluntarios de la tercera edad para enseñar los museos de España a niños, jóvenes y jubilados». La puesta en marcha del proyecto la llevó a cabo la Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

página *web*¹¹⁷ del museo que nos permite introducir el análisis y elaborar una primera ficha con datos generales sobre la institución y su misión educativa.

Tabla 14: Ficha educativa del Museo de Navarra

Nombre del museo	Museo de Navarra		
Dirección postal	c/ Santo Domingo, 47 31001 Pamplona		
E-mail	museo@navarra.es	Teléfono	848 426 492
Persona responsable de la educación	Nombre: Marta Arriola Rodríguez		
	Contacto: 848 426 493		
Dirección <i>web</i>	http://www.navarra.es/home_es/Temas/Turismo+ocio+y+cultura/Museos/Museos+y+colecciones+permanentes/Museo+Navarra/Default.htm		
Actividades educativas	Nombre: Talleres didácticos		
	Tipo de público: Escolar		
	Nombre: Visitas teatralizada		
	Tipo de público: Escolar		
	Nombre: Visitas guiadas		
	Tipo de público: Escolar		
	Nombre: Maletas en préstamo		
	Tipo de público: Escolar		
	Nombre: Recorridos con cuadernillo		
	Tipo de público: Escolar		
Otras actividades	Nombre: Formación del profesorado		
	Tipo de público: Profesorado		
	Nombre: Visitas guiadas		
	Tipo de público: Todos los públicos		
	Nombre: Recorridos con cuadernillos para familias		
	Tipo de público: Todos los públicos		

Fuente: Elaboración propia.

Esta información puede obtenerse en la *web* y, por lo tanto, es pública y no requiere ningún tratamiento especial de confidencialidad. Además, ya señalamos que la página del Museo de Navarra precisa una actualización y modernización. Por lo tanto, teniendo esto en cuenta, del análisis de los contenidos extraídos de la *web* resaltamos los siguientes puntos de vista:

- Un elevado porcentaje de la actividad educativa se centra en el público escolar.
- La dirección de la *web* no es exclusiva del museo y presenta un diseño que requie-

¹¹⁷ La visita a la *web* para su estudio se realizó en el primer trimestre del año 2017.

re cierta actualización.

- El término educación apenas aparece. Se emplean, en cambio, términos como didáctica o difusión. De hecho, la actividad educativa se coordina desde el área de didáctica y difusión.
- El museo propone visitas guiadas a las que puede acudir cualquier tipo de público y, además, una actividad específica para familias.
- Por último, parece que el museo pone un mayor énfasis en el contacto telefónico puesto que facilita el teléfono fijo del responsable educativo en lugar del correo electrónico.

El elevado número de actividades educativas para el público escolar es una realidad en la mayoría de los museos estudiados. El Museo de Navarra no supone una excepción y así aparece reflejado en la *web*. Esto se explica porque las instituciones educativas formales aportan un elevado número de visitantes. Ahora bien, no significa que no existan propuestas para otro tipo de público, pero son minoritarias. Puede parecer un error que no se muestren en la *web* pero es comprensible si tenemos en cuenta lo que indicamos a continuación.

La dependencia del Gobierno de Navarra para el diseño y actualización de la página *web* tiene como resultado la falta de control directo en los contenidos. De tal manera que, la difusión de una nueva acción en el museo o un cambio en las actividades, requiere la intervención de terceras personas.

El tercer punto que se ha señalado hace referencia a la terminología empleada. Se entiende por didáctica las técnicas o métodos empleados para la enseñanza, para lograr el aprendizaje. En cambio, la palabra educación hace referencia no sólo a la forma de enseñar sino también a la formación necesaria para alcanzar unas capacidades, unos conocimientos que mejoran la vida de una persona. Este museo utiliza el término ‘didáctica’, ahora bien, me atrevería a sugerir que si emplean la palabra ‘educación’ quizá se refleje mejor la misión educativa del museo. Lo cierto es que las áreas responsables de la educación o didáctica incorporan, con frecuencia, la difusión y ambos ámbitos pueden tener cometidos distintos. En unas ocasiones la difusión se relaciona con la comunicación de las actividades del museo y, en otras, con la transmisión de los contenidos. Si se trata de este último concepto, entonces, puede justificarse. Sin embargo, pensamos que la educación en el museo significa más que dar a conocer algo. Dicho de otra manera, el museo que educa no solo acerca o da a conocer unos contenidos sino que suscita en el visitante una experiencia significativa de aprendizaje y su disfrute.

Es una lástima que, ofreciendo el museo otras actividades de interés, tan sólo

aparezcan en la web las visitas guiadas y la actividad familiar. Esto se debe en parte a las dificultades ya mencionadas de acceso a los contenidos por parte del personal del museo. Ahora bien, ambas actividades suponen un impulso importante en la vida del museo. La colaboración de los voluntarios culturales en las visitas guiadas supone un apoyo imprescindible. Del mismo modo, la participación de estudiantes del grado de humanidades o de historia de la Universidad de Navarra significa una colaboración valiosa con el área didáctica en la ejecución de las visitas guiadas.

Por último, el poco uso que parece se hace del correo electrónico, llama la atención. La forma que el museo ofrece en la web para comunicarse con los usuarios es mediante números de teléfono. Sólo aparece una dirección de correo electrónico (museo@navarra.es). No se facilita un correo para comunicarse con los diferentes miembros del equipo técnico del museo. Por un lado, puede ser comprensible que, si alguien quiere escribir al museo, lo haga a través del correo general pero, por otro lado, extraña que las visitas escolares se concierten por teléfono y en un horario de llamadas. Entendemos que pueden existir motivos técnicos u organizativos para utilizar este sistema telefónico, pero también cabe intuir que formalizar la inscripción mediante un correo electrónico, facilitaría a los centros docentes la reserva de plazas en las actividades educativas del museo.

Una vez terminado este primer análisis introductorio, comenzamos el proceso de análisis de la información obtenida durante la recogida de datos para así profundizar en los contenidos educativos del museo. Para el estudio, emplearemos los indicadores/descriptores señalados en la tabla al comienzo del capítulo. Como indicamos, los instrumentos utilizados para la recogida de datos son: la entrevista realizada a la responsable de didáctica del museo, la entrevista a las dos personas que dirigen los talleres para escolares y, por último, la conversación mantenida con una de las voluntarias culturales. También hemos empleado la documentación entregada en el museo: plan del área de educación y material didáctico escolar.

Recogemos en la siguiente tabla la relación de fuentes o instrumentos analizados, una breve descripción y el código asignado para su análisis:

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 15: Fuentes para el análisis del Museo de Navarra

	Fuente	Descripción	Código
1	Entrevista a la persona responsable de la educación	Entrevista: Museo de Navarra el 1 de junio de 2015	MNE1
2	Entrevista a la monitora de los talleres escolares	Entrevista: Museo de Navarra el 29 de mayo de 2015	MNE2
3	Entrevista al monitor de los talleres escolares	Entrevista: Museo de Navarra el 29 de mayo de 2015	MNE3
4	Entrevista a una de las voluntarias culturales	Entrevista: Museo de Navarra el 31 de mayo de 2015	MNE4
5	Texto del plan educativo del Museo entregado en la entrevista	Plan educativo	MNPE
6	Material entregado en el museo y recogido en la <i>web</i>	Material didáctico	MNMD
7	Observación realizada durante la estancia y visitas al museo	Notas tomadas	OM

Fuente: Elaboración propia.

Para las entrevistas con la persona responsable del área de educación elaboramos un guion con cuestiones que se encuentra en el anexo 6. Durante el tiempo de la entrevista, además de las preguntas previstas se realizaron otras que fueron surgiendo de la conversación.

Señalamos a continuación la información extraída de las fuentes o instrumentos empleados para la investigación. Especificamos en cada caso el código, donde se localiza la información, el indicador y un breve análisis e interpretación. Así, logremos separar la información en partes de forma que se facilite la codificación y su análisis posterior. A la vez, empleamos una tabla para enseñar los datos, de manera que, como señala Pérez Juste (2006: 487) podamos mostrarla acudiendo a un modelo de presentación. Este autor las denomina ‘tablas de contingencia’ ya que manifiestan la relación entre al menos dos o más variables.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 16: Información extraída del estudio en el Museo de Navarra

MN		MUSEO DE NAVARRA Área de didáctica y difusión						
Localización de la información (código)		Análisis e interpretación						
MNE1	MNE2	MNE3	MNE4	E	D	OM	Indicador	
	X						1.1.1	Un objetivo: no sólo transmitir el arte sino enseñar actitudes y comportamientos.
X							1.1.1	La educación es una función importante en el museo, un objetivo más.
X							1.1.1	Un objetivo es educar en el disfrute.
X				X			1.1.1	Fomentar el interés por conocer las obras de arte del museo.
X				X			1.1.1	Orientar en el disfrute del ocio.
X				X			1.1.1	Observar las normas del museo.
X				X			1.1.1	Hacer partícipe al visitante de su patrimonio que deben conocer, respetar y disfrutar.
X				X			1.1.1	Fomentar el espíritu de observación.
		X					1.1.2	Los monitores no conocen los objetivos propuestos por el museo. Eso sí, tienen objetivos didácticos para los talleres.
X							1.1.2	Un objetivo es llegar a un público más amplio que el escolar por eso se hacen otras actividades.
	X	X					2.2.1	Los talleres se realizan en euskera y castellano desarrollando la competencia lingüística.
X							2.2.1	Con la educación en el museo se pretenden aportar unos valores.
	X	X					2.2.2	La actividad desarrollada es siempre la misma y se adapta a las necesidades especiales de la persona o grupo.
X							2.2.2	Es necesario adaptarse a lo que demanda cada grupo.
X	X	X					2.2.2	No se realizan actividades adaptadas para adolescentes y esto se reclama desde el área didáctica.
X							4.4.1	Plantean una experiencia distinta que favorezca la educación.
X							4.4.1	La metodología busca vincularse emocionalmente con las obras.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

X						4.4.1	Se busca educar con el arte para desarrollar el pensamiento crítico.
	X					4.4.2	El taller se basa principalmente en la observación.
X						4.4.2	Mediante la observación, tranquila y sosegada, se puede llegar al análisis y al aprendizaje.
X						4.4.2	Se busca que la colección 'hable' de temas muy variados.
X						4.4.2	Las explicaciones son cercanas, sin clases magistrales.
	X					4.4.3	La estrategia utilizada es la participación. Encauzar las preguntas para que deduzcan respuestas.
					X	5.5.1	Se emplean recursos educativos relacionados con las principales piezas.
X						5.5.2	Con la colección se pone en valor el patrimonio para educar.
	X					5.5.3	Los talleres pretenden acercar la experiencia del museo al mundo familiar de los visitantes.
	X					6.6.1	En el taller se facilita el conocimiento de técnicas y procedimientos empleados por artistas.
X						6.6.1	Se realizan talleres para mayores de 18 años de pintura y dibujo al natural.
X						6.6.2	El disfrute de la obra de arte forma parte de la vida de los visitantes.
X						7.7.1	La visita al museo con sus normas de comportamiento favorece el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.
	X					7.7.2	Al participar en un taller sobre un artista o estilo se conoce el funcionamiento y la sociedad de la época.
X						7.7.2	El museo es un espacio de participación tanto para familias como para asociaciones.
X						8.8.1	Para la visita autónoma no existen audioguías. La museografía requiere actualización.
X						8.8.1	Se desarrollan visitas temáticas autónomas para llegar a más asignaturas.
	X	X				8.8.2	Se proponen actividades para la colección y para las exposiciones temporales.
		X				8.8.2	En el taller el profesor recibe pautas para continuar el trabajo en el aula.
	X					8.8.2	Se fomenta que el profesor organice exposiciones en el aula fruto de su visita al museo.
X						8.8.2 10.10.1	Se entrega material a los docentes y alumnos diseñados para cada ciclo educativo. Es un material transversal.
		X				8.8.3	En el taller los monitores aportan ideas para llevar a la práctica en el aula.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

		X					8.8.3	Se espera que el profesor integre los conocimientos y procesos para luego desarrollarlos en el aula.
		X					8.8.3	La formación del profesorado es una demanda de actualidad.
X							8.8.3	Los profesores acuden al museo para que los alumnos integren y profundicen en los estudios realizados en el aula.
X							8.8.3	Para dar a conocer el museo se organizan jornadas de puertas abiertas para profesores.
X							8.8.3	Para los profesores la visita al museo supone una experiencia.
						X	9.9.1	El edificio tiene ascensor y rampas de acceso. También sillas de ruedas para los que las soliciten.
						X	9.9.1	No existe adaptación para personas invidentes y sordas.
						X	9.9.2	Las instalaciones del taller están en buen estado aunque se comparte con volúmenes de la biblioteca.
	X	X				X	9.9.3	Dispone de un espacio para talleres. También realizan actividades en las salas.
		X					10.10.1	Seleccionan material con el que han obtenido buenos resultados.
						X	10.10.1	El material es de calidad y se conserva bien.
	X	X					10.10.2	Se utiliza material de reciclaje porque se adapta a la actividad. No importa la calidad sino el resultado.
X							11.11.1	No están en las redes sociales.
X							11.11.1	La web es una página institucional del Gobierno de Navarra.
X							11.11.1	Los contenidos de las visitas temáticas se encuentran en la web.
						X	11.11.1	En las actividades educativas no se emplean las TIC.
X				X	X		12.12.1	Existe un programa educativo.
						X	12.12.2	Los agentes no parecen estar implicados en la elaboración del plan educativo.
	X	X					12.12.3	No existe coordinación con los educadores para programar los talleres.
X							13.13.1	No existe un trabajo previo en el que participe el área de educación.
X							13.13.1	Considera que el personal de didáctica debe participar en la planificación y planteamiento de las exposiciones.
X							13.13.1	El presupuesto destinado a educación es muy reducido en comparación a otras áreas. No existe coordinación.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

X							13.13.2	El museo dispone de una biblioteca para formación.
X						X	14.14.1	El representante de educación no tiene representación en los órganos de gobierno.
X							14.14.2	La persona responsable del área de educación acude a cursos de formación.
X							14.14.2	Los auxiliares de sala reciben cursos de atención al público y pequeñas sesiones sobre los contenidos del museo.
X							14.14.2	No existe personal con experiencia para actividades con grupos de necesidades especiales.
			X				14.14.2	Los voluntarios culturales han recibido formación a lo largo de su vida.
	X						14.14.2	Quizás los voluntarios culturales no están preparados para adaptar el lenguaje a públicos menores o jóvenes.
		X					14.14.2	Las actividades con menores requieren educadores que sepan adaptar los contenidos.
	X	X					14.14.2	En cuanto a los contenidos, los monitores reciben información más que formación.
	X	X					15.15.1	Para conocer el grado de satisfacción de los talleres y evaluarlos, los participantes rellenan un libro de firmas.
			X				15.15.1	Algunos voluntarios culturales evalúan sus visitas de forma personal. No existe una evaluación oficial.
	X	X					15.15.3	El libro de firmas no se emplea para informes de evaluación.

Fuente: Elaboración propia con la información de la investigación.

Los objetivos del museo aparecen en el programa educativo que, como señalamos, se fundamentan en las leyes forales. Estos encuentran ciertas dificultades para cumplirse debido en parte a los escasos recursos con que cuenta el museo y, concretamente, el área de didáctica y difusión. El entusiasmo de los voluntarios culturales y de los monitores de los talleres observado en las visitas realizadas al museo parece digno de ser constatado. Por esta razón resultó algo extraño que, al preguntarles por los objetivos educativos del museo, manifiesten desconocimiento. Sin duda, existe coordinación entre los monitores y los responsables del área didáctica porque así lo hemos observado *in situ*. Sin embargo, acaso cabría sugerir que los monitores participaran también en la elaboración de los objetivos educativos del museo, dada la gran experiencia que poseen y, así, puedan plantear propuestas de interés.

En cierta manera, las visitas escolares se pueden emplear para valorar el grado

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

de cumplimentación de los objetivos propuestos por el museo; por un lado, porque son las más numerosas y, por otro, debido a que ofrecen la posibilidad de volver con uno de sus familiares. A cada participante se le entrega una invitación para que vuelva al museo con un familiar. Si un alumno vuelve con sus familiares de nuevo es un indicador del grado de satisfacción y de si aprende y disfruta con la visita al museo. Por este motivo, preguntamos en el museo el número de escolares que regresaron en otra fecha. La información que nos facilitaron fue la siguiente:

Tabla 17: Visitas con invitación al Museo de Navarra

Año	Visitas con invitación
2014	778
2015	581
2016	774

Fuente: Elaboración propia con la información facilitada por el museo.

Por una parte, nos parece que este museo pone especial empeño (como es tónica general en los museos visitados) en el público escolar. No obstante, realiza un esfuerzo por llegar a otros públicos para hacer el museo accesible a todos. Sin embargo, no logra llegar al público joven¹¹⁸. Por un lado, porque las actividades escolares se limitan a menores de doce años. Esto se debe, principalmente, a que no existen actividades diseñadas específicamente para ellos. O se dirigen a un público menor de doce años o mayor de dieciocho, pero que en realidad es mayor de veinticinco. Lo cierto es que poco a poco se está poniendo remedio. Últimamente han ofrecido acciones educativas y artísticas específicas encaminadas a mostrar y conocer el museo, y sus actividades, a los jóvenes. En concreto, en verano se ha realizado un taller de pintura para mayores de quince años y, como ya señalamos, jóvenes universitarios realizan las visitas guiadas. Estas iniciativas parecen una buena línea de actuación ya que una acción concreta puede derivar, con el tiempo, en una actividad permanente.

En otro orden de cosas, las actividades escolares que se ofertan pretenden aportar unos valores a los participantes. Así, por ejemplo, en el desarrollo de la activi-

¹¹⁸ Como señalamos en el capítulo III, citando a Naval y Sádaba (2005: 9), no existe unanimidad en las edades que abarcan la juventud. Por esta razón entendemos por joven a las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 30 años. Así engloba todas las edades entre las que los autores disputan.

dad los monitores procuran que entren de forma ordenada en el taller, dejen colocado el material que han utilizado, respeten el trabajo de los demás, etc. Además, los talleres pueden realizarse en euskera y castellano, adaptándose a las necesidades lingüísticas de los centros educativos.

Es interesante que las actividades realizadas en los talleres no cambian si participan colectivos que requieran adaptación. Como señalamos en el tercer capítulo, la actividad no cambia; sin embargo, se adaptan los contenidos a las necesidades especiales de los grupos participantes.

La metodología empleada favorece la educación porque, entre otras cosas, plantea una experiencia distinta a la habitual en la vida diaria o en las aulas. Las personas responsables del área de educación buscan que el espectador se vincule emocionalmente con las obras. Esto es, que el contacto con la obra de arte influya emocionalmente en su vida. Sin embargo, parece que las visitas guiadas aportan un matiz más centrado en los conocimientos que en las emociones. Tal vez se debe a que algunos voluntarios culturales o voluntarios universitarios¹¹⁹ provienen del área de la historia o historia del arte que, a veces, pone especial énfasis en aspectos técnicos o históricos de las obras. En cambio, sí podemos decir que en el museo se pretende educar con el arte para, así, desarrollar el pensamiento crítico.

Las actividades emplean la observación tranquila y sosegada, para así alcanzar un aprendizaje significativo. Cuando entramos en el museo, el tiempo parece detenerse y la actividad, aun teniendo un horario predeterminado, se efectúa con calma, sin prisa. Las explicaciones son cercanas, ajenas a las clases magistrales, con la excepción –como señalamos– de algunas visitas guiadas, y buscan que las obras hablen de temas muy variados. Por este motivo, las actividades son transversales y recurren a la participación, encauzando las preguntas de los asistentes. Así, los participantes estimulan el pensamiento crítico y creativo para, de esa manera, deducir las respuestas.

Estas actividades propuestas por el área de educación para los usuarios del museo promueven el desarrollo de competencias que señalaremos a continuación. En los indicadores previstos señalamos cuatro competencias por considerarlas importantes pero es cierto que el museo desarrolla otras muchas que no se detallan a continuación, tales como la competencia lingüística –expuesta en anteriores párrafos–

¹¹⁹ El Museo de Navarra ha firmado un convenio de colaboración con las tres universidades de Navarra (Universidad Pública de Navarra, Universidad de Navarra y UNED) y la UPV (Universidad del País Vasco) para colaborar en las actividades y visitas guiadas durante el curso académico 2016/2017. Este convenio continúa en los cursos siguientes.

o la competencia comunicativa, puesto que los visitantes aprenden a comunicarse con el arte y a través de él.

1) La primera competencia se refiere al conocimiento y valoración del patrimonio. En este caso, el Museo de Navarra emplea recursos relacionados con las principales piezas del museo. Sin embargo, entre las consideradas obras maestras del museo tan sólo encontramos la citada pintura de Francisco de Goya. Ahora bien, el museo pone especial énfasis en la colección puesto que con ella se pone en valor el patrimonio para educar. Además, parece que, en opinión de los educadores, la experiencia de la visita al museo puede crear un vínculo con el participante que le lleve a valorar y acercar el patrimonio a su mundo familiar.

2) La competencia principal que se desarrolla es la competencia artística. Los programas y actividades propuestas por el área de educación facilitan conocer los estilos, las técnicas y los procedimientos empleados por los artistas. Gracias al conocimiento del patrimonio que ocupa las salas del museo se comprenden mejor las manifestaciones artísticas y culturales de la época en la que fueron elaborados. Para conseguirlo, los monitores y educadores procuran explicar, tanto de manera teórica como práctica, las técnicas que emplean los artistas. Los participantes en la actividad no sólo adquieren un conocimiento teórico del patrimonio, de las obras, de los autores, sino que ellos mismos pueden experimentar el método de trabajo de un artista. Por ejemplo, el color es una constante en muchas obras de arte contemporáneo. En uno de los talleres en los que participamos, los alumnos contemplaron las obras de arte de un pintor contemporáneo que, en ese momento, exponía en el museo. Después, trabajaron de forma personal en el taller intentando, como el pintor, transmitir sensaciones con diferentes formas y colores.

3) El conocimiento de la época en la que fueron realizadas las obras, no solo permite que el visitante adquiera un saber teórico sobre las obras sino que también facilita la comprensión de las formas de vida y costumbres de la sociedad de la época. De tal forma que se favorece el desarrollo de la competencia social. Dicho de otra manera, conocer el funcionamiento de sociedades del pasado ayuda a comprender, valorar y apreciar de otro modo la sociedad presente y futura. Por estos motivos, este museo ofrece una visita a sus instalaciones que pueda realizarse tanto en familia como en grupos y asociaciones que forman la sociedad.

4) La competencia para la autonomía en el aprendizaje y la iniciativa personal será la última competencia que consideraremos. Esta competencia adquiere especial relieve en este museo puesto que atiende un alto número de visitas y activida-

des escolares. Antes de reflexionar sobre el aprendizaje escolar nos parece que, la ausencia de audioguías en el museo y una museografía algo anticuada, no facilitan la visita autónoma al museo y por lo tanto la autonomía en el aprendizaje. Para suplir estas carencias el área didáctica del museo ofrece a los visitantes visitas guiadas y, para aquellas familias que lo soliciten, cuadernillos con información de los recorridos del museo. Esta iniciativa pretende que los menores que acuden al museo con sus familias sean guías de los adultos. Este recurso didáctico se conoce como “Guía por un día”. Se trata de un cuaderno, diseñado con el mismo formato que una tableta electrónica, que se centra en las cinco obras principales del museo (*Top Five*¹²⁰). Contiene información, breve y adaptada a los menores, y muestra las claves para su observación planteando preguntas y facilitando las respuestas. El material está disponible tanto en euskera como en castellano y puede descargarse en la página *web* del museo.

Respecto al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la autonomía personal en las visitas de centros escolares se trabaja de forma transversal. Se facilitan, por ejemplo, unos cuadernillos con recorridos específicos enfocados a distintas edades y áreas de conocimiento. Los docentes pueden acudir por su cuenta con sus alumnos y el museo les ofrece la información, en forma de cuaderno, para que se prepare antes, durante y después de la visita. Estos cuadernillos pueden descargarse previamente en la *web* del museo.

Los talleres para escolares, impartidos por dos monitores contratados expresamente para esta labor, proponen actividades centradas tanto en la colección permanente como en las exposiciones temporales. Su meta es conseguir que el público escolar venga al museo. Se puede decir que han logrado este objetivo puesto que durante el periodo lectivo se realizan dos talleres diarios. Para lograr un aprendizaje autónomo cada alumno trabaja por su cuenta en el taller. Sin embargo, el aprendizaje no termina en el museo ya que el profesor recibe una serie de pautas para dar continuidad al trabajo realizado por sus alumnos. De hecho se anima a los docentes que acuden con sus alumnos a que organicen exposiciones de calidad en los centros educativos como resultado de la visita al museo.

¹²⁰ En el Museo de Navarra se conocen como *Top Five* las cinco obras consideradas principales. Estas obras son:

- 1) El mosaico de Andelos. El triunfo de Baco (siglos I-II). Planta 1. Sala 1.1.
- 2) El capitel de Job (1130-1140). Planta 1. Sala 1.7.
- 3) La arqueta hispano-musulmana de Leire (1004). Planta 1. Sala 1.8.
- 4) El mural de la Pasión de Cristo (1335). Planta 1. Sala 1.9.
- 5) El retrato del Marqués de San Adrián de Francisco de Goya (1804). Planta 3. Sala 3.5.

Pero, la visita escolar supone un incentivo para los docentes si las actividades facilitan a los alumnos la integración de conocimientos o procesos incluidos en el currículo. Pues bien, esto sólo es posible si, por un lado, el alumno ha realizado un trabajo previo en el aula y, por otro, el profesor integra los conocimientos y procesos trabajados para luego implementarlos en el aula. Cuando ocurre esto se considera que la visita ha supuesto una auténtica experiencia.

Después de reflexionar sobre las competencias, la siguiente dimensión de la que trataremos son los recursos con los que cuenta el museo. Como señalamos, el edificio del Museo de Navarra ha sido remodelado para cumplir su misión como museo. Es un museo con ascensor y rampas de acceso. También dispone de silla de ruedas para las personas que la necesitan y la solicitan. En cambio, no existe una adaptación para personas invidentes y sordas.

El recurso más convencional que nos gustaría subrayar son los materiales que se emplean en los talleres. Hasta ahora los dos monitores eligen el material con el que obtienen buenos resultados. Así, por ejemplo, al preguntarles sobre la calidad de los materiales ambos respondieron, por un lado, que importa la calidad y que utilizan las pinturas, papeles, etc. con que mejores resultados han obtenido. Pero por otro lado, hemos observado que no sólo el material es de calidad sino que se conserva en buen estado. Esto se debe a que se insiste mucho a los participantes en la necesidad de cuidar el material, limpiarlo bien, dejarlo bien recogido, ordenado, pensando en los siguientes usuarios. De esta manera, no sólo se obtienen buenos resultados artísticos sino también educativos.

Los recursos digitales que emplean ya han sido objeto de estudio anteriormente. Solamente recordar que la página *web* se encuentra alojada en una página institucional del Gobierno de Navarra, que se echa en falta su presencia en las redes sociales y el empleo de TIC en las actividades educativas.

Sus instalaciones educativas se encuentran en buen estado aunque queremos señalar que el taller para actividades presenta algunas carencias. Por un lado, comparte el espacio con volúmenes de la biblioteca y tal vez no sea lo más adecuado pues condiciona la actividad educativa. Por otro lado, no es accesible para todas las personas puesto que el acceso requiere subir una escalera sin elevador. Además, necesita climatización ya que en los meses de verano la temperatura es elevada.

El estudio de la siguiente dimensión, la gestión educativa, aporta información relacionada con el programa educativo y las personas que lo ejecutan. Parece que, como ocurre en otros museos, los agentes educativos no han participado en la ela-

boración del programa educativo. Además, los monitores de los talleres programan sus talleres sin tener en cuenta unos objetivos generales del museo. De hecho, dicen no conocer los objetivos educativos del museo. Tampoco parece que exista coordinación, ni trabajo previo, en el caso de las exposiciones temporales, en el que participen de forma conjunta el área de educación con otras áreas del museo, más bien las personas del área didáctica deben adaptarse a los contenidos y a la museografía que proponen los comisarios de las exposiciones. Parece como si el área de didáctica quedara en un segundo plano; de hecho el responsable de educación no tiene representación en los órganos de gobierno y el presupuesto destinado a la didáctica es muy reducido en comparación con otras áreas.

Respecto a la formación de los profesionales de la educación, que consideramos de gran importancia, el museo tiene una biblioteca en la que tanto ellos como los voluntarios pueden investigar. Además, la persona responsable del área acude, al menos una vez cada año, a unas jornadas o congreso sobre los museos y la educación. Sin embargo, los educadores, voluntarios y monitores apenas reciben formación concreta para realizar su misión educativa¹²¹. Sí reciben información sobre los contenidos tanto de la colección permanente como de las exposiciones temporales, al igual que también la reciben los auxiliares de sala. En cambio, los voluntarios culturales han recibido formación a lo largo de toda su vida. Se supone que es un personal cualificado y así lo hemos constatado. Ahora bien, los voluntarios culturales se encuentran capacitados porque conocen la información pero, tal vez, requieran una actualización pedagógica para adaptar la transmisión de los contenidos al público infantil y juvenil. Por último, añadir que no existe personal con experiencia para realizar actividades con grupos de necesidades especiales. En este sentido, convendría formar a los educadores y voluntarios actuales o contratar a una persona que pueda acercarse a estos colectivos.

Finalmente, no hemos recogido apenas información sobre la evaluación¹²². Por lo que parece, apenas se realiza una evaluación interna o externa de la educación en el museo. Los monitores de los talleres ofrecen a los asistentes un libro de firmas

¹²¹ Los monitores responsables de los talleres han cambiado y la situación es diferente en el año 2017. Ahora, los monitores pertenecen a una empresa educativa en la que reciben formación para llevar a cabo su trabajo.

¹²² En una última conversación mantenida con Marta Arriola, responsable del área de Didáctica y Difusión, nos comentó que el museo evalúa sus actividades mediante encuestas. Estas las realizan tanto los profesores de los centros educativos en las visitas escolares como los participantes en actividades para adultos. También se evalúan de esta forma los talleres que se realizan en el período de vacaciones.

que facilita ver el grado de satisfacción. Sin embargo, este libro no se utiliza para realizar informes de evaluación.

3.1.2. Fundación Museo Jorge Oteiza

1. Introducción

La Fundación Museo Jorge Oteiza (desde ahora le llamaremos Museo Oteiza) que se inaugura el 8 de mayo de 2003 acoge la obra del escultor fallecido apenas un mes antes, el 9 de abril de 2003. El edificio, obra del arquitecto Francisco Javier Sáenz de Oiza, se encuentra junto a la vivienda del artista guipuzcoano en Alzuza (Navarra). Jorge Oteiza se instaló en esta población navarra en 1975, iniciándose así una intensa relación con la región que culminó con la donación de su colección a la Comunidad Foral en 1992. Esta donación incluía su casa de Alzuza, una antigua estructura rural acondicionada como vivienda, el taller, el estudio y el almacén de esculturas. Además, “incluye más de 1.700 piezas, así como 2.400 obras de pequeño tamaño realizadas en una variedad de materiales (tiza, madera, alambre, yeso...), el llamado Laboratorio experimental, y una colección de dibujos” (González, 2012: 208). El legado permitió la creación de la Fundación Museo Jorge Oteiza y fue el origen del Museo. La donación no sólo la forman obras sino que también conviene tener en cuenta la importancia del legado documental puesto que

lo forman su archivo personal (millares de manuscritos, apuntes y notas, correspondencia, fotografías, grabaciones audiovisuales y gran cantidad de recortes de prensa) y su biblioteca personal (6.000 libros y varios miles de folletos y revistas) además de carteles, discos y cintas magnetofónicas (González, 2012: 208).

Al mismo tiempo, Oteiza determinó que, si bien el museo y las obras eran propiedad del Pueblo de Navarra, la gestión del museo la debía llevar a cabo una fundación privada. En un primer momento, Jorge Oteiza colocó al frente de la fundación, como presidente, a uno de sus mejores mecenas: Juan Huarte. Ocho personas más, junto al presidente, formaron el patronato que se encargó del nombramiento del director y del equipo técnico.

El arquitecto que debía asumir el proyecto, por indicación de Oteiza, fue Francisco Javier Sáenz de Oiza. Parece evidente esta indicación ya que ambos, arquitectos

to y escultor, habían trabajado años atrás en la basílica de Nuestra Señora de Aranzazu y tenían una cierta amistad. Contrataron a Sáenz de Oiza en 1997 y ese mismo año el arquitecto presentó un proyecto básico para el edificio. Aprobado el proyecto, las obras comenzaron en 1999 y en el año 2000 se expuso el proyecto final de ejecución.

En el proyecto, Sáenz de Oiza planea al exterior un gran cubo de hormigón rojizo que integra la vivienda del escultor como si de una obra del propio Oteiza se tratara. Emplea, como entrada principal al museo, una de las puertas de la antigua vivienda. De esta manera, se puede acceder a la casa del escultor y al museo. En el interior, el cuerpo central del edificio pretende evocar el túnel de la basílica de Aranzazu “y la atmósfera que se creaba en ese túnel, con una entrada de luz que reprodujera el ambiente, un tanto misterioso, de acogida, de recogimiento, de un templo” (Huércanos, 2013: 295). Como señala este autor, el museo representa el legado póstumo, no solo de Jorge Oteiza, sino también de Sáenz de Oiza que fallece, sin ver la obra concluida, el 18 de julio de 2000.

En esta breve introducción, no queremos dejar de hacer referencia al carácter educativo y social de la obra de Oteiza y, por tanto, de este museo. De hecho, cuando se traslada a vivir a Alzuza, pensaba “que parte de su *casa-taller* pudiera ser visitada mostrando su obra para el público interesado” (Díaz Ereño, 2013: 13). Para Oteiza, la utilidad del museo no es difundir el arte puesto que “el arte enseña a ver, no a entender. La educación es la que nos enseña (nos debe enseñar) a entender para ampliar nuestra visión” (Oteiza, 2007: 336). Sin duda, el Museo nace gracias al mecenazgo de Jorge Oteiza que cede la obra que forma la colección del museo con un carácter marcadamente didáctico y educativo.

2. La colección

El legado artístico que Oteiza cedió a la Comunidad Foral de Navarra está formado por 1.782 esculturas, 2.476 estudios del Laboratorio Experimental y más de 900 dibujos y collages. También algunas obras inacabadas y materiales empleados en su proceso escultórico. A las obras propias del autor se añaden otras de autores contemporáneos¹²³ que pueden ser regalos o intercambios de obras. La colección

¹²³ Algunos de estos autores son: José Ramón Anda, Elena Asins, Txomin Badiola, Markis Balenciaga, Nestor Basterretxea, Ángel Garraza, Agustín Ibarrola, Edgar Negret, Julia Ochoa, Julio Antonio Ortiz, Benjamín Palencia, José Antonio Sistiaga, Ricardo Ugarte, Santiago Uranga o Franz Weisman.

permanente se actualiza habitualmente gracias al elevado número de obras que se conservan (Martín, 2013: 67). Posteriormente, el objetivo del museo es complementar con nuevas obras de Oteiza, las etapas artísticas del escultor de las que se conservan menos obras.

La colección comienza con las primeras obras del artista elaboradas a comienzos de los años 30. La mayoría de ellas, como era costumbre en el momento, de tipo figurativo y expresionista. De un período posterior son las obras que realiza en 1948 al regresar de América. Estas, menos figurativas, avanzan en el proceso de vaciamiento y desocupación de la masa hacia una escultura más ligera. El período posterior de Oteiza coincide con su etapa en que realiza la intervención escultórica en Aranzazu. De esta época, la colección contiene numerosas piezas, algunos de sus retratos y obras empleadas como método de investigación: los llamados módulos de luz. La colección continúa con numerosos estudios de la “ampliación funcional del muro” vinculados a sus relieves murales y contiene piezas decisivas de la serie de maclas y aperturas de los poliedros como muestras de las investigaciones formales unidas a los efectos de la acción dinámica del hiperespacio sobre la escultura.

Continúa con las piezas referidas a los sucesivos procesos de vaciamiento y desocupación de las formas geométricas (cubo, cilindro, esfera). El recorrido se completa finalmente con las piezas conclusivas de su experimentación, las cajas vacías y metafísicas, en las que el tratamiento espacial de la escultura culminó con el abandono de la escultura por parte del escultor. Un elemento clave de la colección es el llamado Laboratorio de Tizas, compuesto por piezas de tiza, papel, latón, escayola, madera y corcho, con las que el autor realizó sus indagaciones plásticas después de dar por terminada su investigación experimental escultórica en 1959. Este conjunto experimental se completa con los bocetos de relieves para proyectos murales e intervenciones arquitectónicas, así como las maquetas en vidrio para el estudio de la Pared-luz.¹²⁴

Las obras se encuentran expuestas en las plantas uno y dos del museo. La obra escultórica se complementa con bocetos, estudios y documentales destinados a comprender mejor el proceso de creación artística de Oteiza.

¹²⁴ La información sobre las obras de la colección se encuentra en la *web* del Museo Oteiza: <http://www.museoteiza.org/la-coleccion/> Consultada el 24 de enero de 2017.

3. El público

Las personas que acuden a visitar el Museo Oteiza se encuentran inicialmente con un problema de transporte. No existe transporte público para llegar a sus instalaciones¹²⁵. Esto supone un inconveniente para el museo que pretende acercar su colección y actividades a la ciudadanía. A pesar de todo, como señala Gregorio Díaz Ereño (director del museo) en una entrevista para el Diario de Noticias¹²⁶, el número de visitantes al museo el año 2015 fue de 22.972 personas. Sin duda, la obra de Oteiza supone un estímulo para visitar el museo pero también el público se acerca para contemplar el conjunto que forma la obra arquitectónica de Sáenz de Oiza con el entorno natural.

Por otro lado, independientemente del acceso, se puede acudir en diferentes horarios según sea invierno o verano. El año 2016 su horario de invierno (del 1 de septiembre al 30 de junio) era:

De jueves a viernes, de 10.00 a 15.00 horas. Sábados, de 11.00 a 19.00 horas. Domingos y festivos, de 11.00 a 15.00 horas. Lunes cerrado incluidos los días festivos. Los martes y miércoles, el acceso era limitado mediante visita guiada gratuita, y previamente concertada, a las 11.00 y a las 13.00 horas.

Y, en cambio, el de verano (1 de julio al 31 de agosto) era:

De martes a sábado, de 11.00 a 19.00 horas. Domingos y festivos, de 11.00 a 15.00 horas. Sólo cerraban los lunes (incluidos festivos).

La memoria del museo del año 2015 recoge las cifras de visitantes del museo en los últimos años. Como se puede observar el número de visitantes al museo se ha reducido aunque el último año ha subido ligeramente respecto a los anteriores. La memoria recoge también otros datos de interés como la procedencia de los visitantes. Así, el 74% de los visitantes son españoles y el 26% extranjeros. Del total un 52% proceden de la Comunidad Foral de Navarra, un 28% de la Comunidad Autónoma del País Vasco y un 20% del resto de comunidades.

¹²⁵ Ha habido una cierta mejoría puesto que un autobús llega hasta Olloqui un pueblo colindante, y otro, a una urbanización cercana. También se ha acondicionado un camino para llegar al Museo desde estas paradas de autobús.

¹²⁶ <http://www.noticiasdenavarra.com/2016/12/26/ocio-y-cultura/cultura/queremos-abrir-el-museo-oteiza-a-jovenes-artistas-contemporaneos> Consultada el 26 de enero de 2017.

Tabla 18: Visitantes del Museo Oteiza (2003-2015)

2003: 38.643
2004: 37.200
2005: 29.794
2006: 29.558
2007: 32.500
2008: 40.300
2009: 31.143
2010: 32.023
2011: 32.221
2012: 25.133
2013: 22.103
2014: 22.745
2015: 22.972

Fuente: Memoria 2015 Museo Oteiza.

Hasta ahora hemos expuesto los datos de visitantes al museo. Ahora bien, la siguiente explicación del director Gregorio Díaz Ereño en el proyecto de actuación a medio plazo que se puede consultar en la *web* nos parece acertada:

Nos encontramos y es preciso abordarlo, ante uno de los hándicap que pueden plantearse en primera instancia a la hora de afrontar y analizar el diagnóstico del museo, y es la importancia del número de visitantes, considero esencial dejar clara mi postura al respecto, creo en la rentabilidad cultural de un proyecto como este, considero que uno de los indicadores de esa rentabilidad es la afluencia de visitantes pero, no obstante entiendo, sin ningún tipo de reservas además, que por encima de todo está el alcanzar un alto grado de prestigio de la institución en su conjunto. En este sentido el museo en la actualidad se encuentra en unos parámetros razonables en cuanto al número de visitantes que a él acuden, se está siguiendo el criterio establecido por la anterior dirección tanto en la contabilidad como en el precio de entrada y régimen de visita y exenciones pertinentes (Díaz Ereño, 2008: 7).

El prestigio de la institución, sin duda, atrae a los visitantes. Sin embargo, la labor de comunicación y difusión parece imprescindible. Por eso, el Museo Oteiza

informa sobre su colección y actividades en las redes sociales (*Facebook, Twitter*), en el apartado de noticias de la *web* y en los medios de comunicación tradicionales de la Comunidad Foral.

4. La comunicación

La difusión y promoción del museo se lleva a cabo mediante el área de comunicación que depende del subdirector del museo. Como entendemos que “comunicar significa difundir la identidad” (Capriotti, 2008: 133) entonces el proceso de comunicación requiere conocer la misión del museo y sus objetivos. En este sentido, el Museo Oteiza tiene muy clara su misión: la misión educativa. El propio escultor lo manifestó en numerosas ocasiones y también lo ha declarado su actual director en escritos o conferencias sobre el museo y en diferentes entrevistas en los medios de comunicación.

Respecto a los medios digitales que el museo ofrece para darse a conocer principalmente son la página *web*¹²⁷, las redes sociales y una aplicación móvil.

Respecto a la página *web*, el apartado de noticias se actualiza con regularidad incluyendo las próximas actividades. Ahora bien, esto no sucede con otros apartados cuyos contenidos no se han renovado. Por ejemplo, en el apartado referido a la didáctica del museo se despliega un menú con cinco aspectos: Información. Campaña escolar. Actividades educativas. Beca. Proyectos sociales.

El primer apartado, información, muestra cómo el Servicio Pedagógico del museo se plantea varios retos centrados en “la experimentación como herramienta de aprendizaje” y en especial “la educación estética del niño”. Uno de los retos, debido a la diversidad creativa del autor es “adaptar los lenguajes artísticos al ámbito social y escolar”. Para lograrlo, el servicio pedagógico ofrece programas didácticos, vinculados a las acciones desarrolladas en el museo, para escolares del entorno y otros sectores sociales. Uno de estos proyectos aparece en la *web*. Se trata de un proyecto educativo realizado en colaboración con la Kutxa del curso académico 2010/2011.

En segundo lugar, la información de la campaña escolar que aparece en la *web*¹²⁸ es la del curso 2016-2017. Se explica que el museo ofrece visitas guiadas, adaptadas a cada nivel, para todas las etapas educativas. Conviene resaltar que las

¹²⁷ Dirección *web*: <http://www.museoteiza.org/>

¹²⁸ La visita a la *web* para su estudio se realizó en el primer trimestre del año 2017.

visitas se pueden solicitar en castellano, euskera, inglés o francés.

El siguiente menú, las actividades educativas, señala tres actividades del museo: los talleres experimentales, los talleres didácticos y el proyecto educativo *Desde cero*.

- Los talleres experimentales se dirigen a artistas y estudiantes de todas las disciplinas pero especialmente a los de Bellas Artes. Los talleres buscan el diálogo de artistas y sus propuestas con la colección del museo. En las sesiones “la observación, el análisis y la experimentación son elementos básicos de trabajo”. Los últimos talleres que aparecen reflejados en la *web* son los de Javier Balda, Nerea de Diego y Clemente Bernard. No queda claro cuál es el taller actual y tampoco aparece información sobre fechas, horarios o precios.
- Sobre los talleres didácticos se ofrece información de un taller realizado en 2012.
- Respecto al proyecto educativo *Desde cero*, se realizó en 2011. En esta entrada sí aparece a la derecha un enlace a otras actividades más recientes.

El penúltimo aspecto al que se hace referencia en la didáctica es una beca que concede el museo con la Kutxa. La información de la *web* se refiere a la otorgada en la 4ª edición el curso 2012/2013.

Por último, los proyectos sociales aparecen en quinto lugar en la *web*. Estos proyectos adquieren relevancia ya que el propio Oteiza les daba mucha importancia. Tras una presentación sobre la práctica pedagógica como agente de renovación social, se señalan algunos de los proyectos sociales desarrollados por el museo desde el año 2009 hasta el año 2012.

Por otra parte, llama la atención que en el apartado actividades aparecen las actividades didácticas más recientes. Desde un punto de vista comunicativo facilitar el acceso directo con una entrada inmediata a las actividades parece, sin duda, más práctico y eficaz. Aun así, también puede resultar útil añadir un enlace en el apartado correspondiente del menú ‘didáctica’ para dirigir al internauta a ese otro apartado.

5. La educación

Jorge Oteiza consideraba la educación a través del arte un medio para transformar la sociedad. En los años 60 del siglo XX fue uno de los ideólogos de la galería Barandiarán de San Sebastián. La historia de esta galería se encuentra ligada a la práctica pedagógica, ya que pretendía que se convirtiera en un laboratorio abierto donde “las exposiciones harán partícipe al público de la experiencia creadora y

pedagógica que los artistas realicen” (Vadillo y Makazaga, 2007: 113), en un espacio experimental de formación y creación para el artista. Al mismo tiempo, opinaba Oteiza, el artista que experimenta con el arte debe mostrarlo al niño para su educación estética. De hecho, “considera imprescindible ofrecer al niño una educación estética que lo convierta en un futuro hombre responsable” (Vadillo y Makazaga, 2007: 24). La educación de los niños tiene para él mucha importancia. Él mismo había resaltado en una entrevista, como señalamos en el segundo capítulo, que “un niño es un prodigio de posibilidades, el 20% tienen de los seis a los nueve años el coeficiente intelectual del genio, y por falta de educación adecuada ya para los doce son tan normales, tan tontos como nosotros” (García Marcos, 2004: 56).

Sin embargo, Jorge Oteiza fracasó en muchos de los proyectos educativos que intentó poner en marcha. Quizás fue un idealista en sus planteamientos puesto que “consideraba que toda acción cultural encierra un componente educativo que la convierte en plataforma de comunicación directa con la sociedad a la que se desea instruir estéticamente” (Vadillo y Makazaga, 2007: 134). Pero, el Museo Oteiza de Alzuza supone en la actualidad un espacio donde el arte “se desvincula del objeto y se traslada a la sociedad como una herramienta de transformación” (Urtasun, 2013: 287). De hecho, su programa didáctico promueve la formación experimental de los artistas y, especialmente, la educación estética del niño.

Aitziber Urtasun, actual responsable del área de didáctica, apunta de forma acertada que el museo toma como punto de partida las propuestas educativas planteadas por Jorge Oteiza. Estas tienen

un eje común de actuación: la enseñanza abierta y participativa como potenciadora de la creatividad. El educador utiliza la teoría junto a sus propias vivencias como medio para llegar a una dinámica de trabajo en constante experimentación. Cada educador debe desarrollar un modelo de enseñanza que se adapte a la tipología y características del grupo y centro escolar, pero también a cada niño. Cada escuela supone una nueva experiencia, cada niño un nuevo reto educativo (Urtasun, 2008: 5).

Esta reflexión de Urtasun sugiere la misión indudablemente educativa de este museo que apuesta por ser una institución abierta y experimental. Por un lado, aunque abierta a toda la sociedad y debido a su poder transformador, pretende enseñar primero a los niños y educadores. Por otro lado, el museo educa a través de la experiencia. En este sentido, tanto las experiencias personales como

los procesos adquieren importancia ya que, como el mismo Oteiza opina la obra de arte no educa y es una herramienta para servirnos de ella (Oteiza, 2007: 87).

Lo que hasta ahora hemos expuesto introduce la tarea educativa del museo. Es cierto que la educación en el Museo Oteiza constituye su razón de ser y por este motivo las actividades que promueve el área de didáctica se organizan con esa finalidad. En concreto, el área didáctica ofrece programas educativos “continuados que tienen una relación muy dinámica con los centros de enseñanza” (Manterola, 2007: 152) y procuran acercar el museo a la escuela y la escuela al museo.

En la última memoria publicada, la de 2015, se resumen las actividades educativas y didácticas llevadas a cabo. En primer lugar, se muestran las actividades para los centros escolares que se realizan en castellano, euskera, inglés o francés. Por un lado, el museo propone unas sesiones de orientación para profesionales de la educación, que se realizan en el Museo, cursos de formación para profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Por otro lado, tienen lugar las visitas escolares destinadas a los alumnos de esas etapas, con una duración entre 60 y 90 minutos. En el curso 2014-2015 se propusieron diversos recorridos alternativos para facilitar la comprensión de la colección permanente y desarrollar así nuevas visiones sobre la obra de Jorge Oteiza.

En segundo lugar, el Museo trabajó a lo largo de 2015 para acercar el arte, y su colección, a distintos colectivos sociales como: el servicio de Cáritas para mujeres, el Área de Atención al mayor del Ayuntamiento de Huarte, el Servicio Social del Valle de Egüés, la Asociación Eunáte, la Asociación París 365 y el Área de Educación Especial de la Escuela de Arte de Pamplona. El objetivo principal de estos programas consiste en utilizar la obra de arte como herramienta de integración social.

El tercer conjunto de actividades lo forman las que se ofrecen al público general. El museo acerca al público su colección y las exposiciones temporales mediante las visitas guiadas. Además, en los períodos no lectivos se proponen los talleres infantiles para niños de seis a once años.

Por último, en el museo también se organizan actividades destinadas a público especializado. En concreto, en 2015 tuvo lugar un taller de fotografía con Alejandro Marote y Jon Cazenave y un curso destinado a educadores y profesores con el título *La experimentación como herramienta pedagógica*.

6. Análisis, interpretación y conclusiones

El análisis de la actividad educativa del Museo Oteiza se ha llevado a cabo tomando como base la información recogida en una entrevista a la responsable del área didáctica del museo. Al mismo tiempo, se ha empleado la información, impresa y digital, que ofrece el museo y los vídeos sobre educación que se encuentran en la *web*. Hemos tenido en cuenta esta información no la hemos empleado en el análisis final.

La primera fase del análisis comienza con la elaboración de la ficha inicial del museo y de la información educativa que proporciona la página *web* del museo:

Tabla 19: Ficha educativa del Museo Oteiza

Nombre del museo	Fundación Museo Jorge Oteiza		
Dirección postal	c/ de la Cuesta, 24 31486 Alzuza		
E-mail	info@museooteiza.org	Teléfono	948 332 066
Persona responsable de la educación	Nombre: Aitziber Urtasun		
	didactica@museooteiza.org		
Dirección <i>web</i>	http://www.museooteiza.org		
Actividades educativas	Nombre: Talleres didácticos		
	Tipo de público: Niños de 6 a 11 años		
	Nombre: Visitas al museo		
	Tipo de público: Escolar		
	Nombre: Talleres experimentales		
	Tipo de público: Estudiantes y artistas		
	Nombre: Proyectos sociales		
	Tipo de público: Colectivos con necesidades especiales		
	Nombre: Campamento de verano		
	Tipo de público: Niños 5 a 11 años		
Otras actividades	Nombre: Taller pedagógico		
	Tipo de público: Niños de 5 a 11 años		
	Nombre: Taller de arte sonoro		
	Tipo de público: Adulto		
	Nombre: Concierto del Ensemble de Fagotes		
	Tipo de público: General		

Fuente: Elaboración propia.

La información que aparece en la tabla es pública, puede encontrarse en la *web*

y, por esta razón, no requiere ningún tratamiento especial de confidencialidad. La página *web* del Museo Oteiza, como ya señalamos, requiere una cierta actualización ya que algunos de los contenidos y actividades que muestran se celebraron hace unos años. Teniendo esto en cuenta, del análisis de los contenidos extraídos de la *web* destacamos:

- Parece que la *web* contiene siempre la misma información y solamente se actualiza la página de inicio y el apartado noticias que tiene un diseño similar a un *blog*.
- No queda del todo claro el nombre del área responsable de la educación. Se cita de dos maneras: didáctica y servicio pedagógico.
- Ofrecen diferentes tipos de actividades: para público escolar, proyectos sociales y actividades educativas para diferentes públicos.
- Encontramos en la página de inicio los códigos QR para descargar la aplicación del museo.
- El museo facilita el correo electrónico del equipo técnico para ponerse en contacto directamente con ellos.

Hemos señalado que la página tan solo se actualiza en dos apartados, pero en realidad también han actualizado la fecha de la campaña escolar puesto que tiene relevancia en el museo. Los proyectos sociales, con la información que visualizamos en la *web*, se consideran también relevantes. Parece lógico que reciban un trato especial ya que el propio Jorge Oteiza, como señala la *web*, consideraba la labor educativa del museo como una práctica de renovación social.

En cambio, respecto al diseño de la *web* parece un acierto que las noticias principales se muestren en la página de inicio. También el aspecto de *blog* de la pestaña noticias. Pero, tal vez para la página de inicio sería recomendable revisar el diseño y el orden con que aparecen las noticias.

Por otra parte, al leer los diferentes textos de la página no queda del todo claro el nombre con que se designa la labor educativa del museo. De los dos nombres señalados, nos parece más correcto en este caso hablar de didáctica puesto que en las conversaciones mantenidas en el museo y en otros documentos consultados nombran así a este servicio del museo.

La posibilidad de descargar en la propia *web* la aplicación móvil del museo supone una ventaja para los visitantes. Además, la aplicación móvil se encuentra disponible tanto en la *App Store* como en *Google Play* (para usuarios de IOS o de *Android*).

Por último, representa un acierto que los futuros visitantes tengan la opción de comunicarse con el museo a través del correo electrónico y, en el caso de la cam-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

paña escolar, mediante un formulario en la propia página *web* del museo.

Finalizado este primer análisis introductorio, iniciamos el proceso de análisis de la información obtenida durante la recogida de datos para profundizar en los contenidos educativos del museo. Para el estudio, emplearemos los indicadores/descriptores señalados al comienzo del capítulo. Como indicamos, los instrumentos utilizados para la recogida de datos son: la entrevista realizada a la responsable de didáctica del museo y las notas tomadas en la visita al museo.

Recogemos en la siguiente tabla la relación de fuentes o instrumentos analizados, una breve descripción y el código asignado para su análisis:

Tabla 20: Fuentes para el análisis del Museo Oteiza

	Fuente	Descripción	Código
1	Entrevista a la persona responsable de la educación	Entrevista: Museo Oteiza el 8 de agosto de 2015	EMO
2	Observación realizada durante la estancia y visitas al museo	Notas tomadas	OMO

Fuente: Elaboración propia.

Como ya señalamos, las preguntas de la entrevista con la persona responsable del área de educación se encuentran en el anexo 6. Durante el tiempo de la entrevista, además de las preguntas previstas se realizaron otras que fueron surgiendo de la conversación. Queremos señalar que, debido a la importancia que tienen las redes sociales en el Museo Oteiza este asunto se trató con mayor extensión. Lo mismo ocurre con los proyectos sociales.

Señalamos a continuación la información obtenida. No especificamos el código, donde se localiza la información ya que toda ella se refiere a la entrevista. La tabla recoge también el indicador y un breve análisis e interpretación. Separando la información en partes facilitamos la codificación y, posteriormente, su análisis.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 21: Información extraída del estudio en el Museo Oteiza

MO	MUSEO OTEIZA Área de didáctica
Indicador	Análisis e interpretación
1.1.1	La educación tiene un valor primordial a nivel general.
1.1.1	El propio Oteiza cede su obra para tratarla como elemento educativo.
1.1.1	Objetivo educativo: generar actividades enfocadas al ocio cultural.
1.1.1	Objetivo educativo: la campaña escolar del museo.
1.1.1	Objetivo educativo: que la obra de arte sea una herramienta educativa social.
1.1.2	Las actividades se dirigen al ocio cultural.
1.1.2	La campaña escolar se dirige a centros de educativos de Navarra y es gratuita.
1.1.2	También acuden centros educativos de Zaragoza y Logroño pero tienen que pagar.
1.1.2	Se plantean actividades por proyectos para colectivos de exclusión social.
1.1.2	El futuro de los museos pasa por la creación de equipos transversales.
1.1.3	Los objetivos señalan las líneas maestras de la actividad del museo.
1.1.3	La formación de equipos transversales produce transformaciones en la educación.
1.1.3	La colección se utiliza para implementar la educación.
2.2.1	Las actividades comenzaron desde el inicio del museo en 2003.
2.2.1	Las actividades no buscan crear pequeños artistas sino construir y mejorar personas.
2.2.1	Al tratar las actividades de modo transversal se desarrollan diferentes competencias.
2.2.2	Para hacer accesible el arte debemos quitar cierta intelectualidad.
2.2.2	Para invidentes adaptamos con obras que pueden tocarse o se ponen guantes.
2.2.2	La visita se adapta porque es más experiencial.
2.2.2	Se adaptan por ejemplo para invidentes o personas sin movilidad física.
2.2.2	Las copias se colocan en el museo sobre cartulinas de colores. Así se ve la diferencia entre original y copia y se distingue la que se puede tocar de la que no.
3.3.1	Las actividades que organizan coinciden con los objetivos.
3.3.1	La obra de arte es una herramienta para cumplir los objetivos educativos.
3.3.1	Las actividades para profesores generan sinergias entre el museo y los profesores.
3.3.1	Existe coherencia puesto que se procura que la educación la lleven a cabo profesionales.
3.3.2	La colección sirve como herramienta educativa.
3.3.2	La colección es relativa, lo importante es generar con un ella un discurso interesante.
4.4.1	La metodología ayuda independientemente del tamaño de la colección.
4.4.1	La metodología –la experiencia- facilita que la visita sea educación y no meros datos.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

4.4.2	Los proyectos se usan como método para las actividades del área social.
4.4.2	Se trabaja de forma transversal.
4.4.2	Se adapta la metodología de las actividades al tipo de centro educativo.
4.4.2	Lo importante es educar desde el arte para a través de la obra de arte educar.
4.4.2	Los grupos de trabajo de adultos son heterogéneos.
4.4.2	La metodología debe romper las estructuras tradicionales.
4.4.2	Se aboga por una educación más experimental.
4.4.2	El trabajo por proyectos facilita establecer acuerdos con otras instituciones.
4.4.2	El educador participa en la organización porque necesita conocerla para establecer la metodología.
4.4.3	Se trabajan los proyectos personalizados.
4.4.3	En algunos talleres de carácter social se mezclan equipos.
4.4.3	Didácticamente es mejor la experiencia que el resultado final de lo realizado.
4.4.3	Es beneficioso didácticamente romper las estructuras tradicionales de trabajo.
4.4.3	Se emplean copias en las actividades como estrategia didáctica.
5.5.1	Se ofrecen recursos representativos de la colección para dar a conocer el patrimonio a profesores.
5.5.2	De las obras del museo pueden obtenerse diversas lecturas. Son poliédricas.
5.5.2	La existencia de copias hace que se valoren los originales.
5.5.3	El patrimonio del museo adquiere un valor vivencial cuando se vive una experiencia.
6.6.1	Se proponen actividades como performances que ayudan a conocer otras manifestaciones artísticas.
6.6.2	No se trata de crear pequeños artistas sino de aprender y obtener una experiencia.
6.6.2	Se trata de fomentar experiencias distintas mediante trabajos artísticos.
7.7.1	Se procura generar un nexo entre la historia del patrimonio y la realidad actual.
7.7.1	El museo es un espacio de socialización para formar ciudadanos pero todavía queda mucho camino por recorrer.
7.7.1	Es bueno usar el museo para actos que nada tengan que ver con él.
7.7.1	El museo tiene que hacer un esfuerzo por acercarse a la sociedad.
7.7.1	Mediante proyectos se establece una relación entre el museo y el pueblo.
7.7.2	El primer objetivo del área de educación es que la obra de arte sea una herramienta educativa social.
7.7.2	Se proponen proyectos que permiten conocer aspectos sociales como la igualdad de género.
7.7.2	Se facilitan y promueven experiencias donde participan personas de diferentes edades.
8.8.1	Para la visita autónoma se informa a los visitantes, se les facilita un folleto en cuatro idiomas y está cuidada la información en las cartelas y paredes.
8.8.1	Existe una aplicación para la visita autónoma.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

8.8.1	En la entrada al museo existe un código QR para descargar la aplicación.
8.8.2	Las piezas del museo sirven para el trabajo de profesores en diferentes edades.
8.8.2	Existen cursos de formación del profesorado en que se insiste en el trabajo transversal.
8.8.2	El profesor/alumnos o los visitantes tienen que poner de su parte tras la visita (leer, investigar, etc.).
8.8.2	Convencer al profesor de que el museo es un espacio que puede utilizar.
8.8.2	Que el profesor se quede con interés para que vuelva.
8.8.3	Si se tiene en cuenta la programación del centro escolar.
8.8.3	Visitar el museo no es perder el tiempo a pesar del apretado programa escolar.
9.9.1	El museo debería ser accesible a todas las personas para la actividad que quieran.
9.9.2	Hemos observado que el mobiliario e instalaciones se encuentran en buen estado.
9.9.3	El museo es un espacio distinto al aula tradicional. En el taller se trabaja distinto.
9.9.3	Existe taller para la educación pero esta sale a los escenarios sociales.
9.9.3	Todo el espacio del museo es posible escenario de un taller. Dentro y fuera.
10.10.1	Trabajan con todo tipo de materiales pero prefiere los sencillos para que los participantes puedan repetir la experiencia en otros lugares.
10.10.1	El material didáctico de los carteles y textos procura ser accesible, comprensible y adecuado.
10.10.2	El material didáctico se adapta a las necesidades ya que no se tratan de formar artistas.
10.10.2	Se trata, en definitiva, de producir experiencias sencillas que sean reproducibles.
10.10.2	No es necesario más material o material digital para las actividades que se realizan.
11.11.1	Las redes sociales empeladas para generar diálogo entre museo y visitante son una asignatura pendiente en el museo.
11.11.1	Con las redes sociales se presentan dos fases: dialogar y generar opinión por un lado y, por otro, dialogar y opinar con los profesores.
11.11.1	Existe una aplicación móvil para visitar el museo.
11.11.1	La tecnología debe utilizarse para que aporte algo que no aportan otros recursos.
11.11.1	Un modelo que sigue en las redes sociales es el Museo de Brooklyn.
11.11.1	El museo tiene una cuenta institucional en <i>Twitter</i> que se lleva desde comunicación.
11.11.1	Gracias a las redes sociales conocen la opinión de muchos usuarios.
11.11.1	Las redes sociales son útiles pero son un instrumento más.
12.12.1	Existe un programa educativo del museo.
12.12.1	En el programa se concreta la implicación de todos en la educación.
12.12.2	En la elaboración del programa educativo han participado los agentes educativos desde 2003.
12.12.2	Las actividades para desarrollar el programa educativo son responsabilidad del área de educación.
12.12.3	Existe una línea educativa que lleva a tratar la obra de arte como elemento educativo.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

13.13.1	En el museo se da una gran cercanía entre los comisarios y el área educativa.
13.13.1	Existe un trabajo coordinado entre comunicación y educación para el desarrollo de la aplicación digital del museo.
13.13.1	Se produce conexión entre el personal auxiliar y el resto del personal.
13.13.1	Como el trabajo es transversal existe cooperación y se aprende otras personas.
13.13.1	El futuro de los museos pasa por equipos transversales.
13.13.1	La responsable de educación está pendiente de la colocación de las piezas, los textos y el recorrido.
13.13.2	El trabajo de formación con los educadores dura un mes.
13.13.2	Los educadores reciben cursos en el propio museo.
13.13.2	En la formación no sólo se incluyen conocimientos teóricos sino también prácticos.
13.13.2	El ejemplo de las personas responsables del museo es la mejor formación.
14.14.1	La responsable de educación forma parte de la toma de decisiones.
14.14.2	Los educadores han recibido formación, son licenciados, pero importa más su sensibilidad y la capacidad de expresión.
14.14.2	Si. Con el mes de formación más la formación previa.
15.15.1	Es necesario hacer autocrítica.

Fuente: Elaboración propia con la información de la investigación.

La Fundación Museo Jorge Oteiza tiene, desde sus orígenes, unos objetivos educativos muy marcados. Así lo quiso el escultor, que cede su obra para tratarla como elemento educativo, cuando realizó la donación al pueblo de Navarra. Por lo tanto, la tarea didáctica tiene un valor fundamental en todo el museo y se encuentra entre los objetivos prioritarios. En el área de didáctica se plantean tres objetivos específicos centrados, cada uno de ellos, en un área diferente: el público general, el público escolar y los proyectos de transformación social.

Para el público general promueven actividades enfocadas al ocio cultural como conciertos, exposiciones temporales, obras de teatro, cursos, etc. Estas actividades, junto a las visitas guiadas, acometen la formación experimental de las personas. Todas las actividades educativas propuestas por el museo tienen un nexo común que es la experimentación como herramienta de aprendizaje. De las actividades que ofrecen destacamos los talleres experimentales que, como se indica en la *web*, “tienen como objetivo relacionar la mirada de distintos creadores con la colección del Museo y sus propuestas expositivas temporales, en sesiones donde la observación, el análisis y la experimentación son elementos básicos de trabajo.”

En lo concerniente a las actividades dirigidas al público escolar queremos seña-

lar el valor que representan en este museo. De hecho, el área didáctica del museo ha editado una guía para profesores que tiene como finalidad:

1. Ayudar al profesorado, tanto de Educación Primaria como Secundaria y otros modelos educativos, a iniciar a los alumnos en la esfera del arte contemporáneo a través de la obra de Jorge Oteiza.
2. Proporcionar las herramientas necesarias para la preparación de una eventual visita al Museo con los alumnos.
3. Reforzar los conocimientos adquiridos en la visita al Museo.
4. Proporcionar temas de debate y posibles talleres de trabajo que desarrollen la sensibilidad artística y emocional del alumno.

(Urtasun, 2008: 7)

Estas cuatro finalidades muestran, por un lado, que el museo ofrece al profesorado la ayuda y formación necesaria tanto para la preparación previa a la visita al museo como para el estudio posterior. Así, la experiencia de la visita al museo no se queda sólo en un día, en unas horas, sino que sugiere nuevas formas de trabajo que amplíen la sensibilidad artística y emocional de los alumnos; en definitiva, la educación estética del niño de la que tanto habló y escribió Jorge Oteiza. Por otro lado, como la visita al museo supone una experiencia práctica, el profesor colabora con el educador en reforzar el aprendizaje que ha supuesto la visita al museo.

La campaña escolar, que comienza en octubre y termina en mayo, se dirige a los alumnos desde EI (a partir de los tres años) hasta bachillerato. Las visitas al museo se adaptan teniendo en cuenta la edad de los participantes y se pueden solicitar en castellano, euskera, inglés o francés. Los colegios, para concertar una visita guiada, pueden hacerlo directamente en la *web* o a través del correo electrónico. Se destinan principalmente a los estudiantes de Navarra y para ellos la visita guiada es gratuita. Pero también acuden de colegios de Zaragoza o Logroño aunque en este caso se cobra una cuota por la visita.

El Museo Oteiza ofrece, además de los programas escolares, actividades para público infantil y juvenil fuera del horario escolar. Sin embargo, atraer al público joven, como señalamos en los capítulos introductorios, supone una dificultad para numerosos museos y, este museo, no es una excepción. Aunque en los dos años posteriores a la entrevista mantenida con la responsable de didáctica ha habido una cierta mejoría¹²⁹. Para conseguirlo han buscado reforzar las actividades y conteni-

¹²⁹ Hemos tenido conocimiento de esta mejoría en una conversación posterior con la responsable de

dos del área de didáctica con lenguajes más contemporáneos, el arte sonoro, las performances, el enfoque de género, etc. que agradan al público juvenil. También la presencia de artistas jóvenes en las exposiciones facilita la presencia de un público más joven. Ahora bien, son conscientes de que todavía queda mucho camino por recorrer.

El área social adquiere especial importancia y, concretamente, el interés por los colectivos con necesidades especiales. En las actividades destinadas a estos grupos se trabaja por proyectos en colaboración con profesionales de dichos colectivos. En ocasiones, las actividades enfocadas a la transformación social ocurren fuera del espacio museístico puesto que se destinan a colectivos que, como señalamos en el capítulo anterior, tienen unas circunstancias particulares por las que no pueden acceder al museo. Sirvan como ejemplo los colectivos penitenciarios o los centros hospitalarios. Como señalan en la página *web* en todos los proyectos se advierte una filosofía común con los siguientes objetivos:

1. Utilizar la obra de arte como herramienta de trabajo para transmitir valores, educar y despertar la reflexión y la crítica en la sociedad.
2. Diseñar proyectos desde una dinámica transversal potenciando los diálogos entre el arte y otros campos de la creación como la poesía, la arquitectura, el cine, la música o la danza.
3. Descentralizar la actividad educativa del espacio museístico y acercarse, desde la acción y el pensamiento, a la ciudad y su entorno.
4. Generar programas educativos que se extiendan en el tiempo y provoquen un futuro entramado cultural en la ciudad.
5. Potenciar las colaboraciones entre el Museo y los distintos agentes culturales (ya sean públicos o privados) para enriquecer las programas educativos y generar nuevos públicos.

De los fines señalados, destacamos el segundo, ya que ha sido un asunto constante en la entrevista mantenida con la responsable de educación. Tal es así que en un momento sugirió que el futuro de los museos pasa por la creación de equipos transversales. De hecho, en cierta manera, la transversalidad se encuentra presente en todas las actividades del museo.

Somos conscientes que transversalidad e interdisciplinariedad no son sinónimos. Sin embargo, ambos conceptos en el contexto que estamos tratando nos parece que *mutatis mutandis* tienen numerosos puntos en común. Concretamente pensamos con Iriarte y Naval (2000: 253) que la temática transversal “no es una ense-

educación en la que se comentaron las conclusiones de la investigación.

ñanza paralela a las áreas sino una temática recurrente [...] que impregna todas las áreas a la vez que todas las áreas se hallan presentes en los temas”. Ya señalamos en los capítulos introductorios anteriores como la interdisciplinariedad supone un contenido básico de la Nueva Museología (Mairesse, Desvallées y Deloche, 2009 y Hernández, 2006). Del mismo modo apuntábamos, la aportación de Pastor (2004: 36) que sugería que la misión del área educativa es crear una línea de trabajo interdisciplinar o la de Fontal (2003: 1664) que indicaba la necesaria condición interdisciplinar de la Educación Patrimonial. Del mismo modo, Lowenfeld y Lambert (1980) también afirmaban en su propuesta la necesidad de crear equipos transversales.

En otro orden de cosas, el museo comenzó las actividades el mismo año de su apertura en 2003. Puesto que trabajan desde la experiencia en los talleres y actividades, interesa más el proceso que el resultado, las fases en que se realiza la actividad. El motivo principal por el que trabajan así es que no se busca crear o conseguir que el participante se convierta en un pequeño artista sino que durante el tiempo que dura el taller o la obra de arte se utilice como medio para la educación. En definitiva, entienden –como el propio Oteiza– que la obra de arte es una herramienta al servicio de la educación. Y, por lo tanto, la actividad educativa suscita la formación de mejores personas. Para lograr este objetivo, parece que puede ser de utilidad quitar cierta intelectualidad al arte contemporáneo y traducirlo a un lenguaje más accesible a todos.

Además, debido al componente social que tiene el museo, las actividades se adaptan a los colectivos necesarios para atender así la diversidad. Por ejemplo, las exposiciones temporales se adaptan de tal manera que las personas con movilidad reducida que necesitan silla de ruedas puedan contemplar las obras sin dificultad. También, se adecúa para los invidentes ofreciéndoles copias de las obras para que las puedan palpar o facilitándoles unos guantes especiales que les permiten tocar las esculturas sin dañarlas. En este sentido, nos ha parecido muy sugerente la realización de recorridos por el museo en que pueden encontrarse copias de las obras junto a los originales. La copia de la escultura se coloca sobre una cartulina de color para que los visitantes puedan distinguir el original de la copia. Así, el espectador aprende a diferenciar distinguiendo una de otra sin dificultad.

Es cierto que estas iniciativas y actividades propuestas coinciden con los objetivos tanto educativos como generales. De manera que, la obra de arte –la colección– se convierte, como deseaba Oteiza, en un instrumento, una herramienta sugería el

escultor, para cumplir los objetivos educativos. La colección del museo cumple con su finalidad porque con ella se consigue un discurso interesante que genera preguntas y que conduce a la educación del público. Igualmente, las actividades para docentes y la colaboración entre educadores y profesores generan unas sinergias entre el museo y la escuela que aproximan la experiencia educativa con la obra de arte a las aulas. Por último, opinamos que existe coherencia entre las actividades y los objetivos del museo, entre otras razones por la importancia que se da a la educación. En concreto, se pretende que todas las personas que trabajan en el ámbito educativo sean profesionales con una formación específica. En este sentido, el personal del museo es profesional; no se aceptan voluntarios que sustituyan en sus tareas a los profesionales.

De acuerdo con estas ideas expuestas, el museo emplea una metodología que parte de la experiencia, porque así se favorece la consecución de los objetivos y las finalidades propuestas y hace que la visita al museo sea educativa y no una mera repetición de datos sobre la colección, el autor o su época. De hecho, consideran que didácticamente es mejor la experiencia que el resultado final del taller realizado. En otras palabras, el resultado que se espera de una actividad es que ocasione una experiencia significativa. Por tanto, la actividad educativa en todas sus áreas (escolar, social y público general) emplea la experiencia como método de aprendizaje. En el caso de las actividades sociales, el museo desarrolla talleres experienciales. Además, como ya hemos afirmado, la metodología de las actividades debe adaptarse al tipo de público y, en el caso de los centros escolares, a sus etapas educativas. En cambio, para las actividades con público adulto resulta favorable formar grupos de trabajo que sean heterogéneos porque es más enriquecedor. En definitiva, la metodología busca romper con las estructuras de trabajo tradicionales que establecen unas normas tanto para el proceso como para el resultado que se espera de la visita o actividad en el museo.

Para conseguir implantar esta metodología, los proyectos se preparan específicamente para cada grupo, se personalizan, y por eso el educador debe conocer muy bien la colección y las exposiciones temporales. Por esta razón, en el Museo Oteiza el educador participa en la organización y en los procesos de montaje y disposición de las obras.

En otro orden de cosas, la primera competencia estudiada que puede adquirirse en las actividades se refiere al conocimiento y valoración del patrimonio. Es cierto que de las obras expuestas se pueden extraer muchas lecturas ya que las obras son

poliédricas. Sin embargo, la existencia de las copias antes citadas facilita que se valoren más las verdaderas. Desde otro punto de vista, la arquitectura fusiona las obras patrimoniales que conserva con el patrimonio natural que le rodea. Así, induce a que el patrimonio adquiera un valor vivencial puesto que mezcla el patrimonio cultural con el patrimonio natural.

En cuanto a la competencia artística y cultural, las propuestas inciden en actividades diferentes a las habituales en un museo. Entre otras, podemos señalar acciones como las *performances* que dan a conocer al participante otras manifestaciones artísticas menos habituales. El objetivo que persiguen fomenta trabajos artísticos que ocasionen una experiencia distinta que conduzca al aprendizaje de aspectos artísticos nuevos. La propuesta puede ser arriesgada, pero nos parece creativa. Tal vez produce una ruptura, pero se obtienen nuevas experiencias y haciendo cosas distintas se conocen otros estilos, técnicas o recursos durante el proceso de elaboración de la actividad.

La competencia social y ciudadana en este museo alcanza especial importancia, como era de esperar después de lo expuesto. Tal como señalamos, el primer objetivo del área didáctica es que la obra de arte sea una herramienta educativa social. Por este motivo, se proponen proyectos, dentro y fuera del museo, que permiten conocer problemas de la sociedad en la que vivimos como por ejemplo, los relacionados con la igualdad de género. Para conseguirlo, se procura generar un nexo entre la historia del patrimonio y la realidad actual de manera que el museo se acerque a la sociedad.

El Museo Oteiza ha avanzado mucho en el campo social con los proyectos sociales y creando espacios de socialización. Sin embargo, conscientes del largo camino que queda por recorrer, continúa programando proyectos que establecen una relación entre el museo y el pueblo. Al mismo tiempo, a sus directivos les gustaría ofrecer los espacios del museo para que se puedan emplear en actos o reuniones de la ciudadanía que nada tengan que ver con la actividad que desarrolla habitualmente. En nuestra opinión, a pesar de sus buenas intenciones, se encuentran con la dificultad de la distancia al estar alejados de núcleos de población. Esto significa que algunos colectivos no pueden acudir al museo. Por este motivo, resulta muy favorable la oferta que tienen de llevar el museo fuera del museo realizando actividades en otros espacios.

Finalmente, estudiamos la competencia para la autonomía en el aprendizaje y la iniciativa personal. Sobre esta cuestión nos parece que lo más útil que presenta el

museo es la aplicación móvil, por un lado, por su facilidad para descargarse la aplicación en el teléfono móvil, tanto desde la web como en el propio museo (en la entrada del museo se encuentra el código QR para la descarga); por otro lado, porque una aplicación móvil presta un servicio al visitante que favorece su propia autonomía en el aprendizaje al realizar el recorrido por el museo individualmente. Se debe agregar un motivo más que muestra la eficacia de esta aplicación. El área de comunicación se ocupó de la elaboración y diseño de esta herramienta digital pero, acertadamente, trabajó de forma conjunta con el área de didáctica en la elaboración de los textos explicativos. Además de la aplicación, el visitante cuenta con un folleto (en cuatro idiomas) y con las cartelas y textos que normalmente se encuentran en las paredes de los museos.

En el caso de los centros escolares pueden planificar sus visitas con tiempo. Nos ha parecido muy sugerente la posibilidad que ofrecen a los docentes de formarse en el museo antes y después de la visita, mediante los cursos de formación del profesorado. También, que los propios profesores puedan repetir la actividad del museo en el aula fortaleciendo el aprendizaje y consolidando los conocimientos con lecturas, investigaciones o nuevos proyectos.

Por último, antes de pasar a otro asunto, queremos señalar que desde el área de didáctica se tiene en cuenta la programación escolar en las campañas escolares. Visitar el museo se convierte en un apoyo para el profesorado y pensamos que no considera la visita como una pérdida de tiempo, a pesar de los apretados programas a los que tiene que enfrentarse.

En lo referente a los recursos con que cuenta el museo, señalamos que el edificio es accesible a todos y que el mobiliario e instalaciones se encuentran en buen estado. Así mismo, como en el museo se trabaja de manera diferente a las aulas, se dispone de un taller específico, aunque todo el espacio del museo, dentro y fuera, se muestra como posible escenario para los talleres; sin olvidar que en muchas ocasiones, y esto nos parece novedoso, la actividad del museo sale a otros escenarios sociales.

Acerca del material empleado en los talleres, hemos comprobado que utilizan todo tipo de materiales. Ahora bien, los prefieren sencillos para que así los participantes puedan repetirlo fácilmente en sus casas o aulas. Por eso, pensamos que se adapta a las necesidades del taller y, sobre todo, a su objetivo, que no es el resultado final sino aprender de la experiencia. En este sentido, nos parece que no se necesitan otros materiales de mejor calidad o material digital para realizar estas acti-

vidades.

A continuación señalamos un aspecto del que tratamos extensamente en la entrevista: la presencia del museo en las redes sociales. Ya hemos hablado de la aplicación móvil pero ahora queremos tratar acerca del uso de las TIC. Concretamente de las redes sociales en el museo que aparecen como un interesante medio para dialogar e intercambiar experiencias con el visitante. Esto tiene especial relevancia porque las TIC aportan en determinados campos que otros recursos no lo hacen.

En este sentido, por ejemplo, la red social *Twitter* puede dar a conocer las ideas, dudas u opiniones de los usuarios. El perfil de usuario se lleva desde el área de comunicación pero se requiere la ayuda del área de didáctica ya que esta le suministra información sobre las actividades que desarrolla. Siguiendo esta cuenta, comprobamos que los usuarios y futuros usuarios del museo interactúan con el museo. Publican *tweets* en los que ofrecen su opinión o noticias sobre Jorge Oteiza y sus obras, sean del museo o no. El administrador de la cuenta aprovecha los *tweets* sobre el artista o el museo para retuitearlos y, de esta manera, difundir la obra de Oteiza e indirectamente promocionar el museo. También se difunden otros *tweets* con noticias de otras entidades culturales navarras y se promueve, aunque sea a pequeña escala, la colaboración en la difusión cultural. Además, de todos los museos estudiados, el Museo Oteiza es el que tiene un mayor número de seguidores: 11.300 personas. Las redes sociales, nos parece, no sólo sirven como medio para difundir y comunicar la tarea del museo sino también como instrumento para evaluar el grado de satisfacción de los visitantes e incluso interactuar con ellos y educar a través de ellas. El Museo Oteiza ha tomado esta dirección en las redes sociales; puede quedarles un largo trayecto por recorrer pero todo indica que han tomado el camino correcto.

Por último, trataremos la gestión y evaluación de la educación en el museo. El museo dispone de un programa educativo. El equipo responsable de la didáctica ha participado desde el inicio del museo en 2003 en la elaboración de este programa. Tal como señalamos, existe una línea educativa que lleva a tratar la obra de arte como elemento para la educación. Esto, como es evidente, facilita que los agentes implicados en la educación estén presentes en la toma de decisiones, tanto sobre la colección como sobre las exposiciones temporales. La cercanía que produce trabajar en un museo pequeño facilita el trato entre comisarios y educadores. Por esta razón, existe un trabajo coordinado entre las diferentes áreas del museo. De igual modo, aun siendo personas externas al museo, también existe conexión entre el

personal auxiliar y el personal contratado por el museo. Sin duda, la formación de equipos transversales en el Museo Oteiza, como hemos indicado previamente, supone una de sus líneas de trabajo para el futuro.

Con todo lo dicho anteriormente, queda clara la importancia que adquieren los educadores en el museo. Por este motivo, nos ha interesado especialmente la formación que reciben para llevar a cabo su misión. En nuestra indagación hemos detectado que, antes de comenzar su actividad como educadores del museo, reciben unos cursos de formación impartidos en el propio museo. El período de formación dura aproximadamente un mes y para que sea eficaz, sobre todo tratándose de un museo donde la experiencia tiene tanta importancia, esta formación debe incluir no sólo teoría sino, sobre todo, práctica. Los conocimientos prácticos se adquieren mediante el trabajo conjunto con el personal responsable de la didáctica. Esta forma de trabajo y de transmisión de la formación nos parece inteligente y eficaz ya que el ejemplo es más sencillo de imitar, más vivencial y permite aprender de la propia experiencia y del *feedback* de los supervisores.

3.1.3. El Museo Universidad de Navarra

1. Introducción

El Museo Universidad de Navarra se encuentra en el campus de la Universidad de Navarra en Pamplona. La Universidad nació como Estudio General de Navarra en 1952. El 6 de agosto de 1960, la Santa Sede erigió al Estudio General de Navarra como Universidad, nombró Gran Canciller a su fundador, San Josemaría Escrivá de Balaguer, y tomó posesión del cargo como rector el catedrático José María Albareda.

Desde hace años, la Universidad de Navarra mantiene un compromiso con el mundo del arte. Así, la Cátedra Félix Huarte de Estética y Arte Contemporáneo de la Universidad comenzó sus actividades gracias al apoyo de la Fundación Beaumont en 1998. Más tarde, en 2005, se creó la Cátedra de Patrimonio y Arte Navarro. Esta Cátedra comienza gracias a los estudios que sobre el patrimonio y el arte navarro se realizaron en la Universidad y que culminaron con la publicación del Catálogo Monumental de Navarra. Desde entonces y hasta la actualidad, la Universidad dedica tiempo y esfuerzo a la promoción del estudio y la investigación del Arte Contemporáneo, siendo el Museo Universidad de Navarra uno de sus últimos

y principales proyectos.

La idea del museo comenzó a gestarse cuando en 1981 la Universidad de Navarra recibió el legado del fotógrafo y arquitecto José Ortiz Echagüe. La existencia del legado propició que, en 1990, la Universidad pusiera en marcha un Fondo Fotográfico (con el nombre Legado Ortiz Echagüe) cuya labor estaba orientada en tres direcciones: “la conservación y catalogación de los fondos, la investigación sobre fotografía española y la difusión de sus contenidos” (Domeño, Martín y Mutiloa, 2002: 71). En principio, el legado Ortiz Echagüe se instaló, con las debidas condiciones, en un sótano del edificio central del campus de Pamplona. Después, se añadieron legados de otros profesionales. En 1999, se incorporaron a la colección tres nuevas colecciones fotográficas con imágenes pertenecientes, sobre todo, al siglo XIX. Posteriormente, la Universidad recibió el legado del fotógrafo madrileño Juan Dolcet y, en 2002, comenzó el proyecto fotográfico *Tender Puentes*. Este proyecto consiste en invitar a fotógrafos contemporáneos a elaborar proyectos que dialoguen con la colección fotográfica de la Universidad. De esta forma, la colección se actualizaba y aumentaba.

Sin embargo, la decisión final de edificar un museo surge gracias a la donación que María Josefa Huarte Beaumont (1927-2015)¹³⁰ hizo a la Universidad de Navarra en 2008. La colección donada se compone de 47 obras de dieciocho artistas contemporáneos, en su mayoría españoles.

La construcción del museo se encarga, por expreso deseo de la donante, al arquitecto navarro Rafael Moneo que acepta el trabajo el mismo año de la donación. Moneo tiene amplia experiencia en la edificación de museos puesto que hasta hoy ha construido once¹³¹. La construcción del museo de 11.000 m² ha supuesto una inversión de 22 millones de euros. Junto a las salas de exposiciones y aulas para la docencia universitaria (no podemos olvidar que nos encontramos ante un museo universitario), cuenta con un auditorio con capacidad para 732 personas. Se trata de un museo de nueva construcción y, por lo tanto, se concibe como una “experiencia estética integrada también por el marco arquitectónico [...] donde la arquitectura es

¹³⁰ Sobre María Josefa Huarte consúltese Catálogo María Josefa Huarte (2015: 11-12).

¹³¹ Rafael Moneo (Tudela, Navarra, 1937) recibió el encargo de la ampliación del Museo del Prado y la transformación del Museo Thyssen-Bornemisza, ambos en Madrid. También es el autor en España de: el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida, el Museo de la Ciencia de Valladolid, La Fundación Pilar i Joan Miró en Palma de Mallorca y el Centro de Arte y Naturaleza Fundación Beulas en Huesca. En el extranjero su trabajo lo encontramos en Estados Unidos con el Museum of Fine Arts de Houston y el Davis Museum del Wellesley College y, por último, en el Moderna Museet y el Arkitekturmuseet de Suecia.

la primera carta de presentación” (Layuno, 2003: 220). En realidad, esto significa que el edificio no sólo es un espacio que alberga las obras del museo sino una pieza más de la colección.

Una vez donada la colección y aceptado el proyecto por Rafael Moneo, la Universidad de Navarra nombró a Miguel López-Remiro director del Museo. Las obras se iniciaron el año 2011 y, al año siguiente, tuvo lugar la presentación del museo en diferentes ciudades españolas. Por último, el rey Felipe VI y la reina Letizia inauguraron el museo el 22 de enero de 2015 cuando las obras de construcción habían finalizado y las colecciones estaban instaladas en los espacios expositivos.

2. La colección

La colección del Museo Universidad de Navarra está formada por diferentes legados fotográficos, la colección de fotografía de la Universidad de Navarra y el legado de la colección particular de María Josefa Huarte. También ha recibido otras donaciones los años posteriores a la apertura del museo. Vamos a ir describiendo cada una de ellas para, de esta manera, valorar mejor el alcance de la colección permanente al completo.

En primer lugar, trataremos sobre los legados fotográficos puesto que el Legado de Ortiz Echagüe supone el inicio de la colección del museo. Sobre estos legados resultan de especial importancia los estudios realizados por la profesora Asunción Domeño. A continuación, trataremos sobre la donación realizada por María Josefa Huarte y que provocará la edificación y apertura del museo. Por último, señalaremos brevemente algunas donaciones recibidas recientemente.

a) Las colecciones y legados fotográficos

José Ortiz Echagüe (1886-1990) fue uno de los fotógrafos que más prestigio obtuvo en la primera mitad del siglo XX. Su interés por la fotografía nació cuando sus padres le negaron la posibilidad de dedicarse a la pintura (quería seguir los pasos de su hermano Antonio) y, en cambio, le regalaron una cámara fotográfica Kodak (Domeño, 2014: 25). Desde entonces, tanto su técnica como la temática de sus obras entronca directamente con la pintura naturalista y paisajista de temática social que busca mostrar y documentar la sociedad del momento. Sus obras, como la de los pintores realistas, resaltan mediante luces y sombras los rasgos físicos de sus personajes. Vicent (1999: 45) considera a Ortiz Echagüe dentro de la segunda ge-

neración de fotógrafos pictorialistas españoles y conecta su obra con la de su hermano, el pintor Antonio Ortiz Echagüe. Ambos hermanos, continúa Vicent, se adhirieron en sentimientos e inquietudes a la generación que les precedió: la Generación del 98. Sin embargo, Domeño (2000: 36) considera que José Ortiz Echagüe y la segunda generación de fotógrafos españoles abandonan el pictorialismo y su fotografía se encuadra en el marco de la fotografía artística ya que “se identifica con el pictorialismo en algunas cuestiones de forma, pero no en su fondo” (Domeño, 2000: 172). No obstante, como señala Fontcuberta (1998: 13) “habría que matizar que en Ortiz Echagüe conviven dos autores: el de las fotografías impresas en los libros (más documentales) y el de los primorosos tirajes al carbón directo (más pictorialista)”.

José Ortiz Echagüe se planteó, a finales de los años 60 del siglo XX, el destino que podía tener su legado fotográfico. Había pensado donarlo a diferentes instituciones, sin embargo, la intervención de su hijo César, profesor de la Universidad de Navarra, fue decisiva para que donase el legado completo a la Universidad. Todo el legado, material y temáticamente, está compuesto por

contenidos muy diversos ya que lo componen, además de 1.487 copias positivas sobre papel, cerca de 28.500 negativos en distintos soportes, más de 1.000 interpositivos y contratipos —empleados como pasos intermedios en el proceso de positivado—, su biblioteca especializada, su archivo documental, y el equipamiento técnico con el que obtuvo y trabajó las fotografías, desde cámaras hasta su laboratorio que, en su conjunto, permiten obtener un conocimiento extenso y aquilatado de su producción. Desde el punto de vista temático, la obra de José Ortiz Echagüe se organiza en seis bloques que, en parte, se corresponden con las ediciones de su proyecto editorial dedicado a España: tipos y trajes, pueblos y paisajes, devociones religiosas y castillos y alcázares, a los que hay que sumar los grupos del Norte de África y el de las fotografías familiares que, en sí, tiene una entidad mucho menor. Todas estas series fueron abordadas progresivamente a lo largo de 75 años de trayectoria como fotógrafo aficionado, en los que recorrió repetidamente la Península Ibérica para ofrecer, desde una vertiente artística, una mirada de la tradición española (Domeño, 2012: 278).

Como puede observarse supone un legado muy valioso ya que es el único que se encuentra completo en un museo. Por esta razón, la dirección del museo inauguró el 27 de febrero de 2017 una sala de exposiciones dedicada *ex professo* a foto-

graffias y objetos de esta donación.

Junto al legado de Ortiz Echagüe, la Universidad incorporó en los años posteriores diferentes legados con colecciones del siglo XIX. El conjunto de estas colecciones está formado por

cerca de 2.300 obras fotográficas con un importante carácter heterogéneo, por cuanto la integran una gran cantidad de autores nacionales y extranjeros de la talla de Charles Clifford, Gaston Braun, Henry Fox Talbot, Joseph Vigier o Jean Laurent; de procedimientos técnicos tales como el daguerrotipo, el calotipo y papel a la sal, papel a la albúmina, colodión húmedo, gelatina de revelado químico, carbón transportado etc.; y de tipologías: carte de visite, carte de cabinet, boudoir, promenade, victoire, fotografías estereoscópicas, álbumes, etc. (Domeño, 2012: 279).

De todas las obras destacan, por su calidad y rareza, los calotipos y las obras producidas a partir de negativos calotípicos, que superan los doscientos ejemplares.

Otro legado recibido perteneció a Juan Dolcet, fotógrafo profesional que comenzó su trayectoria profesional en los años 50 y formó parte de la llamada «Escuela de Madrid». Este legado se compone de:

774 copias positivas realizadas por el proceso de la gelatina de revelado químico, cerca de 90.000 negativos, su biblioteca personal en la que se encuentran revistas de fotografía, libros, catálogos que recogen fotografías que el autor realizó para las galerías de arte, además de un pequeño archivo con documentación (Domeño, 2012: 279).

También José María Álvarez de Toledo, Conde de la Ventosa, aportó su legado que “se compone fundamentalmente de cerca de un millar de negativos, y sólo siete fotografías positivas. Añade también una edición de la publicación que editó el propio conde, “Por España. Impresiones gráficas”, de la que se hicieron muy pocos ejemplares” (Domeño, 2012: 279).

Por último, las colecciones del siglo XX y XXI han ido en aumento. En concreto, la colección del siglo XXI se ha podido ampliar gracias al interesante proyecto *Tender puentes*.

La colección del siglo XX la integra una extensa lista de nombres, la mayor parte de autores españoles como Agustí Centelles, Pere Casas Abarca, Pere Catalá Pic,

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Francisco Gómez o Josep Masana pero en la que también tienen cabida algunos fotógrafos foráneos como Henry Cartier-Bresson, Robert Capa o Eugène Smith. [...]. La colección del siglo XXI. Para atender la parte más reciente de la producción fotográfica, es decir, la correspondiente a autores contemporáneos, se ha definido un proyecto denominado “Tender Puentes”, a partir del cual se propone a fotógrafos escogidos, que acrediten una dilatada trayectoria, establecer un diálogo entre su creación contemporánea y la fotografía del XIX que se custodia en Fondo Fotográfico. Uno de los objetivos es conseguir formar una colección actual que tenga una relación y una coherencia con las colecciones ya existentes y que esté en permanente diálogo con ellas. Algunos de los autores que han colaborado en este proyecto son: Joan Fontcuberta, Roland Fischer, Bleda y Rosa, Lynne Cohen, Ángel Fuentes, Valentín Vallhonrat o Gabriele Basilico (Domeño, 2012: 280).

Respecto al proyecto *Tender puentes*, los visitantes al museo, en esta primera etapa desde su apertura, han tenido la oportunidad de disfrutar de las obras realizadas por algunos de los artistas del proyecto. Cada uno de ellos ha tenido su espacio expositivo en las salas de las exposiciones temporales durante un período de tiempo.

Para terminar, podemos concluir que los fondos del museo, 25 años después de la creación del Fondo Fotográfico de la Universidad de Navarra, contienen unas 15.000 fotografías y casi 100.000 negativos. Esto significa que nos encontramos con una de las colecciones más importantes de España en la actualidad.

b) La colección de María Josefa Huarte

La donación de la colección de María Josefa Huarte en 2008 impulsó la construcción del Museo Universidad de Navarra. Como hemos recordado, esta pamploonesa realizó la donación de su colección de arte contemporáneo, compuesta por 47 obras de 19 artistas, a la Universidad de Navarra.

Tanto el patriarca de la familia Huarte, Felix, como sus cuatro hijos –Jesús, Juan, María Josefa y Felipe– fueron impulsores del arte contemporáneo, mecenas y coleccionistas durante la segunda mitad del siglo XX y en los albores del siglo XXI.

María Josefa y su marido, Javier Vidal, reunieron con el paso del tiempo una importante colección de obras de artistas contemporáneos. La colección, iniciada a finales de los años 50, sigue el gusto personal de María Josefa, “privilegiando el

arte geométrico y abstracto, y centrándose preferentemente en autores españoles”¹³². Los principales autores representados en la colección son: Pablo Palazuelo (1915-2007), Jorge Oteiza (1908-2003) y Antoni Tàpies (1923-2012). La colección expone once obras (una escultura, dos dibujos y ocho pinturas) de Palazuelo. Es el autor de la primera obra que María Josefa compró para la colección: *Iris* (1958). Jorge Oteiza, muy vinculado a la familia Huarte, tiene una sala propia en el museo en la que pueden visitarse las diez obras que forman parte de la colección. Por último, Tàpies, también con sala propia, en la que se encuentra una escultura y cuatro pinturas. Una de ellas *–Incendi* (1991)– de un tamaño tan grande que María Josefa nunca llegó a colgar en su casa y sólo podía exponerse en un espacio público. Esto nos lleva a pensar, como señala el folleto explicativo de la colección, que “nunca quiso mantener en su hogar su colección de arte sino compartirla con Navarra, su querida comunidad”.

El resto de autores representados en la colección ofrecen una gran variedad. Todos, excepto tres artistas (Luis Feito, Manu Muniategiandikoetxea y José Antonio Sistiaga) han fallecido ya. La mayoría de ellos, como puede observarse en la siguiente enumeración, aportan sólo una obra a la colección. Jaime Burguillos (1930-2003) con una pintura, Eduardo Chillida (1924-2002) con una escultura, Luis Feito (1929) con dos pinturas, Manuel González Raba (1928-1983) con una escultura, Manuel Hernández Mompó (1927-1992) con dos pinturas, Jean Ipoustéguy (1920-2006) con una escultura, Vasili Kandinsky (1866-1944) con un dibujo, César Manrique (1919-1992) con una pintura, Manolo Millares (1926-1972) con una pintura, Manu Muniategiandikoetxea (1966) con una pintura, Pablo Picasso (1881-1973) con una pintura, Mark Rothko (1903-1970) con una pintura, Gerardo Rueda (1926-1996) con dos pinturas y un collage, Eusebio Sempere (1923-1985) con una pintura y una escultura, Rafael Ruiz Balerdi (1934-1992) con una pintura y José Antonio Sistiaga (1932) con una pintura.

c) Otras donaciones

5000 nuevas obras se han incorporado al museo desde su apertura en enero de 2015. Los últimos meses del año 2016 se expuso, en una sala de museo, una selección de las 37 más representativas. A continuación señalamos otras donaciones relevantes.

¹³² Texto del folleto informativo del Museo sobre la colección de María Josefa Huarte editado por el Museo Universidad de Navarra.

La donación de la familia Gómez Laresgoiti, procedente de México, ha sido una de las últimas incorporaciones. Compuesta por tres lienzos de Joaquín Sorolla, Marc Chagall y Rufino Tamayo, y una escultura de Eduardo Chillida.

También recientemente, debido a su fallecimiento en 2016, ha tenido lugar la donación de la obra *Menhires* de la artista Elena Asins.

Las nuevas aportaciones a la colección de fotografía proceden de la donación de la familia del fotógrafo José Manuel Aizpurúa, la de Josep Brangulí, entregada por la Fundación Telefónica, y los legados de Rafael Sanz Lobato, dispuesto por él mismo poco antes de su muerte y el de Martín Chambí que ha sido donado por sus herederos.

Por último, el museo ha adquirido directamente un daguerrotipo y seis papeles a la sal de Alphonse De Launay, un papel de albúmina de Charles Clifford y una fotografía de Inge Morath. También se han incorporado las nuevas obras producidas por Pierre Gonnord y Manolo Laguillo para el proyecto *Tender Puentes*.¹³³ Otras obras de reciente donación han sido: una fotografía de Antoni Arissa, tres fotografías de Josep Sala, una fotografía de Carlos Irijalba, donada por la Fundación Padula–Blohm y las obras entregadas por Javier Vallhonrat o Cristina de Middel, recientemente expuestas en el Museo.

3. El público

El museo edita cada año una memoria de actividades en la que señala el público que acudió a sus instalaciones. Por ahora se han publicado dos memorias que se pueden consultar en la *web*. La primera memoria abarcaba el año 2015 completo. En cambio, la segunda memoria que han editado no se ocupa del año 2016 sino que recoge la actividad del museo durante el curso académico 2015/2016. Por esta razón es difícil comparar un año con otro. Por otro lado, las memorias no diferencian entre usuarios del museo y visitantes de la colección y esta circunstancia dificulta el estudio e interpretación de los datos obtenidos.

La información recogida en la memoria del año 2015 refleja que 89.541 personas estuvieron en el museo. De ellos un 16% (14.327) pertenecían al ámbito universitario y un 84% (75.214) acudieron procedentes de Pamplona, Navarra, u otros lugares. De todos los visitantes participaron en las visitas guiadas 10.892 personas.

¹³³ Información sobre las donaciones extraída de la edición digital de la revista *Ars Magazine* <http://arsmagazine.com/el-museo-de-la-unav-empieza-la-temporada-con-fuerza/> Consultada el 9 de febrero de 2017.

En cambio, como se señala en la memoria del curso 2015/2016, visitaron el museo 80.006 personas. Lo que significa que fueron 10.000 menos que el año anterior. Esta cifra, señalan, parece positiva puesto que el primer año del museo acudieron 26.000 personas durante las jornadas de puertas abiertas; situación que no se dio en el nuevo año. Respecto al origen de los visitantes, disminuye el peso de los que acuden de la propia universidad, un 8,87% y aumenta el resto 91,13%.

El actual director del museo, Jaime García del Barrio, apuntó en una ocasión: “queremos impulsar la interacción entre la universidad y la ciudad. En cualquier lugar, parte de la identidad de un centro universitario es servir a una comunidad y, por supuesto, estar enraizada en ella” (Martínez Alcalde, 2015: 1). En estos dos años se ha dado un gran paso para la interacción entre museo y ciudad, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría de los visitantes no universitarios proceden de la ciudad.

Sin embargo, el museo encuentra complicado llegar al público universitario. Que en todo un curso académico acudan un 8,87% de universitarios es, como se señala en la memoria, una cifra menor de la que se esperaba.

Durante el curso académico 2016/2017 el museo ha comenzado una serie de actividades que pretenden acercar el museo a los universitarios. Sirvan a modo de ejemplo algunas que se señalan a continuación: pases especiales para colegiales para los colegiales de los Colegios Mayores; celebración del aniversario del museo con los estudiantes; la puesta en marcha de los embajadores en cada facultad del museo; la celebración de las graduaciones de los grados universitarios o la fiesta universitaria de la noche en blanco con la gala final del concurso “La voz de tu facultad” organizado por el museo y la productora musical JANA Producciones.

Por un lado, estas medidas parecen interesantes puesto que facilitan el acceso a las actividades del museo a toda la comunidad universitaria. Pero, por otro lado, se limitan al acceso en un momento dado y a una actividad determinada y no persigue por lo tanto la educación sino aglutinar la actividad cultural de la universidad. Indudablemente este objetivo supone un avance en la formación de los universitarios, sin embargo, no parece que se produzca un aprendizaje significativo. De hecho, estas actividades, en general, no están dirigidas u organizadas por el área educativa del museo. Ahora bien, el museo ha comenzado una serie de programas académicos o asignaturas, en colaboración con algunas facultades, que completan la formación de los alumnos de la universidad. Esta iniciativa sí parece educativa y produce un aprendizaje.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Para completar esta reflexión sobre la educación queremos señalar que la Universidad de Navarra ofrece a sus alumnos la oportunidad de cursar asignaturas del *Core Curriculum*. Esta opción, que incoamos en la recapitulación del capítulo II, representa una elección educativa tanto para el museo como para la propia Universidad.

Históricamente, la primera universidad que integró asignaturas del *Core Curriculum* fue la Universidad de Columbia (1919) y, posteriormente, la de Chicago (1931), siendo especialmente la primera modelo de referencia (Torrallba, 2013: 63). Así, cursar la asignatura de *Art Humanities*, se considera un requisito para el grado de todos los estudiantes de dicha universidad.

En la Universidad de Navarra se entiende por *Core Curriculum* el conjunto de asignaturas transversales incluidas en todos los Grados de la Universidad. Existen dos modos de cursarlo. Siguiendo el modo ordinario, con clases expositivas, o mediante el itinerario interfacultativo, con alumnos de otras facultades y utilizando una metodología basada en la discusión y coloquio a partir de la lectura de grandes textos del pensamiento, la literatura y la historia. En las dos modalidades los alumnos cursan una asignatura de Antropología y otra de Ética en el período que incluye los dos primeros cursos, y, en los dos años siguientes, dos asignaturas a elegir entre las ofertadas con la temática “Claves Culturales”.

Hasta el momento (curso 2016-2017), ninguna facultad ofrece a sus alumnos una asignatura del *Core Curriculum* impartida en el museo o relacionada con la colección del museo. Por esta razón, podría pensarse una asignatura, para ofertar en el modo interfacultativo, que tuviera relación con la temática del museo. De tal manera que, como este itinerario tiene un número más reducido de alumnos, podría seguirse el siguiente consejo de Nussbaum, que resulta de interés:

Para el tipo de enseñanza que recomiendo hace falta trabajar con grupos reducidos de alumnos o al menos dividir los cursos en partes, de modo que los estudiantes puedan intercambiar ideas, recibir devoluciones frecuentes de sus trabajos por escrito y contar con el tiempo necesario para conversar sobre esos trabajos con sus docentes (Nussbaum, 2010: 166).

En definitiva, esta nueva asignatura facilitaría que gracias al arte los alumnos se formaran como

personas capaces de razonar por sí mismas y argumentar correctamente, capaces

de entender la diferencia entre un razonamiento con validez lógica y otro lógicamente débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas (Nussbaum, 2005: 59).

Estas últimas reflexiones sobre el público universitario parecen de gran importancia puesto que hacen referencia a la misión del museo universitario. Dicho de otra manera, un museo universitario, aunque se encuentre al servicio de la sociedad y de todos los públicos, necesita participar –lo tiene en su ADN– en la formación de los miembros de la comunidad universitaria. Sin embargo, el museo, para darse a conocer a los estudiantes, precisa del apoyo de las instituciones académicas que forman la Universidad, con las que debe colaborar. La tarea de relacionarse para luego informar a los públicos (sean universitarios o no) recae en el área de comunicación del museo que adquiere una relevancia especial estos primeros años de vida del museo.

4. La comunicación

La comunicación se dirige tanto al público universitario como al resto de la población. La tarea del departamento de comunicación no sólo supone dar a conocer las actividades del museo sino también su misión y finalidad. En este sentido, resulta lógico que, los años previos a su apertura, la labor de comunicación insistiera en la misión y razón de ser del museo. Sin duda, la aparición de un nuevo museo en un momento de crisis económica en que otros se estaban cerrando, requería una explicación. Por eso, la directiva presentó el museo y su misión en diferentes provincias españolas. En el caso de Madrid, la sesión de presentación fue en el Museo del Prado y con la participación de Rafael Moneo, autor también de la ampliación de dicho museo.

La comunicación del museo depende del área de comunicación y desarrollo, para el logro de los objetivos estratégicos de la institución. En esta área trabajan cuatro personas: una directora, dos profesionales contratados y un becario. Las labores que llevan a cabo son: acción comercial, atracción de turismo, dar a conocer los servicios del museo, promover actividades, promoción de la programación, comunicación corporativa (memorias, folletos de programación y de actividades, etc.), control de publicaciones, atención a los medios de comunicación. Esta última tarea adquiere especial importancia estos primeros años y, por este motivo, se encarga de manera casi exclusiva uno de los profesionales contratados.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Como se recoge en la memoria de su primer año de existencia, el Museo apareció en ochocientas ocasiones en prensa escrita, digital, radio y televisión. La cobertura internacional incluye, entre otros medios a: *The Economist*, *The Guardian* y la *British Broadcasting Corporation* (BBC) en el Reino Unido; *Fortune* y *The Art Newspaper* en los Estados Unidos de Norteamérica; el *Jornal de Noticias* en Portugal; y *Beaux Arts Magazine* y *Parcours des Arts* de Francia.

Respecto a la comunicación digital, mostramos los datos recogidos en la memoria del curso 2015/2016:

La página *web* del Museo ha contado con 138.159 sesiones con un incremento del 52% respecto al curso pasado. Los usuarios ascienden a 78.910 con un 32% de incremento. En las redes sociales, la influencia del Museo ha crecido un 200%. *Facebook* ha reunido a 5.000 usuarios con un 25% de incremento, *Twitter* también a 5.000 usuarios con un 51% de incremento, e *Instagram* a 1.200 usuarios con un 320% de incremento. La *newsletter* mensual que informa de todas las novedades del Museo cuenta actualmente con 6.165 suscriptores, que han crecido un 84%. El Museo es el segundo motivo de búsqueda en la página *web* de la Universidad de Navarra (Memoria curso 2015/2016: 25).

Como se puede ver, además de la página *web*, el museo está presente en las redes sociales: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. También tiene un canal en *YouTube*, *Vimeo* y en *Flickr*.

Asimismo, para dar a conocer la misión y actividades del museo, se emplean los canales habituales, tanto los tradicionales como los digitales. Pero para la comunidad universitaria se utilizan otros cauces diferentes, tales como la comunicación interna de la Universidad, los folletos y los espacios para anuncios en los diferentes edificios del campus. Además, se ofrece a los alumnos colaborar en sus actividades y se nombran embajadores en las facultades con la misión de difundir y facilitar información sobre el museo. Sin embargo, nos parece que el empeño principal del área de comunicación debe dirigirse, en este aspecto, a establecer convenios de colaboración entre las facultades, de tal manera que, adoptándose acuerdos entre el museo y las facultades, los alumnos puedan utilizar el museo como un espacio de estudio, prácticas y trabajo que mejore la calidad de su educación. Así, fortalecerá su misión educativa.

5. La educación

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

La afirmación “el Museo Universidad de Navarra nace con una clara misión educativa” aparecía habitualmente en los medios de información (*web*, folletos, dossieres de prensa, etc.) que se hicieron eco de la apertura del museo. También, los folletos impresos para promocionar e informar de las actividades escolares del primer curso académico completo (2015-2016) contienen un párrafo que resume cómo el museo promueve la educación a través del arte.

Se pretende, partiendo del arte, poder educar en todas las áreas del conocimiento, tanto de las humanidades como de las ciencias, con una clara apuesta por la integralidad y la interdisciplinariedad. Por ello, se han incorporado temas actuales de interés social y ambiental. Todos ellos, en mayor o menor grado, tratan de fomentar la creatividad de las personas y el desarrollo de la competencia aprender a pensar. Se intenta, en definitiva, ayudar a construir en las personas una comprensión más completa del mundo en el que vivimos (Folleto del Programa Escolar 2015-2016).

Por lo tanto, la actividad educativa se centra en la creatividad y el pensamiento. Se trata de conseguir que los alumnos en edad escolar, que acuden al museo con su colegio, no solo pasen un buen rato fuera de las aulas sino que realicen una actividad educativa. Esta actividad pretende que el contacto con el arte en el museo aumente sus conocimientos artísticos y de otros campos del saber y, además, les convierta en personas emocionalmente más creativas, reflexivas y con iniciativa personal a la hora de tomar decisiones.

El área educativa del museo ha impartido 67 programas escolares¹³⁴ el curso 2015/2016, y, como señala la memoria, han participado 41 colegios de Pamplona y Navarra fundamentalmente. Esto supone 2209 niños y niñas asistieron a estos programas.

También, han tenido lugar actividades infantiles en los períodos no lectivos. *Enjoying Christmas!* en navidades, *Easter Musical!* en Semana Santa y *Hi Artist!* en verano, celebradas durante ocho semanas en total y que han logrado reunir a 230

¹³⁴ Las actividades y edades fueron: El museo de los peques (0-3 años); ¡Canta, baila, cuenta, pinta! (2º Ciclo de EI, 1º y 2º de EP); *Be the artist* (3º y 4º de EP); Si hoy fuera Picasso (5º y 6º de EP); *The black forest* (A partir de 5º de EP); *10 Art movements you should know* (ESO); Los ojos de la montaña (1º-3º de ESO); De Altamira a Rothko (Bachillerato y FP); Taller de danza (Bachillerato y FP); Las exposiciones del museo (FP).

niños.

El fin de semana se han celebrado cuatro talleres familiares pensados para desarrollar la creatividad a través del arte —*Bailando con cuadros, El misterio del cuadro desaparecido, Si hoy fuera Picasso, y ¡Hoy somos los guías del Museo!*— que han reunido a 177 grupos familiares.

Las visitas dramatizadas de los domingos se consolidaron el curso académico 2016/2017. Esta forma de visitar el museo, en la que han participado 189 personas, permite descubrir las exposiciones a través de secuencias teatrales protagonizadas por actores.

Asimismo, se ha celebrado la primera edición del concurso de pintura “Qué se esconde detrás de un cuadro”, en el que participaron sesenta niños de colegios de Navarra y cuya ceremonia de entrega de premios fue presidida por el alcalde de Pamplona, Joseba Asirón.

No obstante, conviene señalar que sólo nos referimos a las actividades programadas por el área de educación ya que el museo organiza otras dentro de sus programas públicos (conferencias, cursos, teatro, *masterclass*¹³⁵, cine, etc.).

Por último, el servicio de visitas guiadas también depende del área de educación. Habitualmente las realizan alumnos colaboradores del museo y tienen lugar todos los días (a las 18.00 horas de lunes a viernes y a las 12.00 horas los fines de semana). Según la memoria, el Museo cuenta con la colaboración de 35 guías voluntarios que cursan sus estudios en la Universidad de Navarra. Estos, han realizado 302 visitas guiadas diarias y 179 exclusivas.

6. Análisis, interpretación y conclusiones

El Museo Universidad de Navarra fue el primero en el que se llevó a cabo la recogida de datos para esta investigación. Por esta razón, por su reciente creación y por su unión a la Universidad nos pareció conveniente realizar una segunda recogida de datos. Para analizar la actividad educativa del museo hemos mantenido diversas entrevistas. En la primera recogida de datos, con: el responsable de educación, la responsable de comunicación, algunos guías voluntarios de las visitas guiadas y algunos auxiliares de sala. Pasados dos años, realizamos una segunda

¹³⁵ Las *masterclass* suponen una actividad educativa aunque su organización no dependa del área de educación. En el Museo procuran que cada exposición sea educativa y, en este sentido, procuran que cada artista dedique tiempo a la formación de la comunidad universitaria y, por ahora, la *masterclass* es el sistema empleado para conseguirlo.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

entrevista (con las mismas preguntas) a la monitora del área de educación que, durante más de cuatro meses, ha sido responsable de la tarea educativa debido a la baja del titular. Por otro lado, también contamos con la experiencia personal de quien elabora esta tesis doctoral que trabajó en el museo como responsable de los talleres familiares los fines de semana durante un curso académico (2015-2016).

Comenzamos la primera fase del análisis con la elaboración de la ficha inicial del museo y de la información educativa que proporciona la página *web*¹³⁶. La *web* se encuentra actualizada y aparecen reseñados los talleres y actividades que se llevan a cabo. Al ser muy numerosos, hemos dudado si incluirlos todos pero, al final, hemos optado por hacerlo ya que refleja la abundante actividad que ofrecen. Nos hemos centrado en las acciones que aparecen en el apartado actividades de la *web*. Hemos dejado de lado, en esta tabla, otras actividades (artes escénicas, cine, etc.) que también parecían de interés educativo porque somos conscientes de que, en realidad, todas las actividades de un museo educan.

Tabla 22: Ficha educativa del Museo Universidad de Navarra

Nombre del museo	Museo Universidad de Navarra		
Dirección postal	Campus de la Universidad de Navarra. 31009 Pamplona		
E-mail	educacionmuseo@unav.es	Teléfono	948 425 700
Persona responsable de la educación	Nombre: Fernando Echarri Iribarren fecharri@unav.es		
Dirección <i>web</i>	http://www.museo.unav.edu		
Actividades educativas	Nombre: El museo de los peques		
	Tipo de público: 1 ^{er} Ciclo de EI		
	Nombre: ¡Canta, baila, cuenta, pinta!		
	Tipo de público: 2 ^o Ciclo de EI y 1 ^o y 2 ^o de EP		
	Nombre: Be the Artist!		
	Tipo de público: 3 ^o y 4 ^o de EP		
	Nombre: Si hoy fuera Picasso		
	Tipo de público: 5 ^o y 6 ^o de EP		
	Nombre: Box Project. Del cubo de Tapies a la caja metafísica		
	Tipo de público: 5 ^o y 6 ^o de EP, 4 ^o ESO y Bachillerato		
	Nombre: 10 Art movements you should to Know		
	Tipo de público: 1 ^o a 4 ^o de ESO		
Nombre: De Altamira a Rothko			
Tipo de público: Bachillerato y FP			

¹³⁶ La visita a la *web* para su estudio se realizó los meses de marzo y abril del año 2017.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

	Nombre: Taller de danza
	Tipo de público: Bachillerato y FP
	Nombre: Exposiciones del museo
	Tipo de público: FP
Actividades educativas nuevas en el curso 2016/2017	Taller de creatividad
	Taller de poesía creativa
	Taller de Mindfulness y creatividad
	Taller de expresión corporal
	Taller de arteterapia
Otras actividades para escolares	Nombre: Jornadas para el profesorado
	Nombre: Crear en atención
	Tipo de público: Para niños y niñas con TDAH
	Nombre: Concurso de pintura: <i>La vida secreta de un cuadro</i>
	Tipo de público: Alumnos de centros escolares y academias de pintura
	Nombre: Cuadernos para el profesorado en tres idiomas
Campamentos infantiles	Nombre: Easter musical. Semana Santa y Pascua
	Tipo de público: Menores de 4 a 10 años
	Nombre: Hi Artist! Verano
	Tipo de público: Menores de 4 a 10 años
	Nombre: Enjoying Christmas. Navidad.
	Tipo de público: Menores de 4 a 10 años
Talleres familiares	Bailando con cuadros
	El misterio del cuadro desaparecido
	Si hoy fuera Picasso
	Hoy somos los guías del museo
	Visitas dramatizadas
Actividades para universitarios	Diploma de estudios curatoriales
	Programa en producción de artes escénicas
	Asignatura optativa: Comunicación cultural
	Asignatura optativa: El arte contemporáneo a través de la colección
	Créditos por participación
	Embajadores del museo

Fuente: Elaboración propia.

Como hemos dicho en los anteriores casos toda la información recogida en esta tabla es pública, ya que aparece en la página *web* de libre acceso y no requiere un tratamiento especial. A continuación, señalamos algunos aspectos que nos han llamado la atención de la página *web*:

- El diseño de la web es claro, sencillo e intuitivo.
- Los contenidos, actividades y eventos son actuales. Lo mismo ocurre con la información que aparece en las redes sociales.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- En la web se puede acceder a las redes sociales en las que participa el museo.
- En los apartados principales no se hace referencia al término educación.
- La página está disponible en dos idiomas: castellano e inglés.

En líneas generales, la página cumple su misión puesto que es clara y recoge toda la información necesaria para dar a conocer el museo, su misión y, sobre todo, difundir sus actividades. A pesar de todo, no se recoge ningún apartado que lleve por título la palabra educación aunque sí encontramos todas las actividades educativas.

Sobre el primer aspecto que hemos destacado, el diseño nos parece sencillo y asequible para todos, en parte debido a que emplean el color blanco para el fondo y esto facilita la precisión de la información. Además, se accede a las últimas noticias rápidamente puesto que pueden verse de un solo golpe de vista en la página de inicio. Del mismo modo, el tipo de letra y color empleado resalta sobre el blanco y, así, el texto resulta más claro.

En varias ocasiones hemos señalado que los contenidos están actualizados en la página. Esto significa no sólo que las noticias de nuevos eventos y actividades se comunican puntualmente sino también que facilita al público que pueda sacar su entrada directamente en la página *web*. Del mismo modo, las redes sociales producen contenidos y comentarios recientes y diarios. Todo esto resulta comprensible en un museo universitario. El público joven, los universitarios, emplean con frecuencia las redes sociales y esto ocasiona que el museo tenga la necesidad de comunicarse con ellos por el mismo medio. Sin duda, supone una oportunidad para la educación. Al mismo tiempo, parece acertado que desde la propia página se facilite acceder a las cinco redes sociales¹³⁷ en las que el museo participa. Estas, sin duda, son las principales y, sobre todo, las más utilizadas por los universitarios.

Un último comentario se refiere al idioma de la página *web*. El castellano es el idioma principal pero nos parece un acierto incluir la posibilidad de entrar a la página en inglés. Por un lado, porque el Museo Universidad de Navarra, como la misma Universidad, tiene una gran proyección internacional. La Universidad de Navarra tiene un elevado número de estudiantes internacionales y entre los donantes y patrocinadores del museo se encuentran personas y entidades extranjeras. Por otro lado, la ciudad de Pamplona tiene un alto porcentaje de turistas que provienen de los Estados Unidos de América, alentados por la novela *Fiesta* escrita por Ernest Hemingway. Al terminar este primer acercamiento al museo a través de la web,

¹³⁷ Recordamos que las cinco redes sociales son: *Facebook, Twitter, Instagram, YouTube y Vimeo*.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

iniciamos el análisis de la información obtenida en la recogida de datos.

Emplearemos, para el estudio, los indicadores/descriptores señalados al comienzo del capítulo. La información conseguida en este proceso es extensa. En el caso de las personas responsables del museo, las dos entrevistas se han realizado con un intervalo de tiempo de casi dos años. Concretamente, se realizaron en mayo de 2015: la entrevista al responsable de didáctica del museo, la entrevista a la directora de comunicación, las entrevistas a dos alumnos voluntarios en las visitas guiadas. También se mantuvieron conversaciones (no grabadas) con otros ocho voluntarios, cinco auxiliares de sala y la voluntaria encargada de los talleres familiares de los fines de semana. La segunda entrevista con la monitora y responsable del área de educación tuvo lugar en abril de 2017. También hemos tenido en cuenta la abundante información recogida en los folletos de difusión de las actividades del museo.

Recogemos en la siguiente tabla la relación de fuentes o instrumentos analizados, una breve descripción y el código asignado para su análisis:

Tabla 23: Fuentes para el análisis del Museo Universidad de Navarra

	Fuente	Descripción	Código
1	Entrevista a la persona responsable de la educación	Entrevista en el Museo Universidad de Navarra el 14 de mayo de 2015	ERE
2	Entrevista a la monitora del área de educación	Entrevista en el Museo Universidad de Navarra el 4 de abril de 2017	EME
3	Entrevista a la directora de comunicación	Entrevista en el Museo Universidad de Navarra el 14 de mayo de 2015	EDC
4	Entrevista a un voluntario de las visitas guiadas	Entrevista en el Museo Universidad de Navarra el 14 de mayo de 2015	EV1
5	Entrevista a un voluntario de las visitas guiadas	Entrevista en el Museo Universidad de Navarra el 13 de mayo de 2015	EV2
6	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV1
7	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV2
8	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV3
9	Conversación mantenida con un voluntario de las	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV4

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

	visitas guiadas		
10	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV5
11	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV6
12	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV7
13	Conversación mantenida con un voluntario de las visitas guiadas	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CV8
14	Conversación mantenida con un voluntario de los talleres familiares	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CVT
15	Conversación mantenida con un auxiliar de sala	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CAX1
16	Conversación mantenida con un auxiliar de sala	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CAX2
17	Conversación mantenida con un auxiliar de sala	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CAX3
18	Conversación mantenida con un auxiliar de sala	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CAX4
19	Conversación mantenida con un auxiliar de sala	Conversación mantenida el mes de mayo de 2015	CAX5
20	Observación realizada durante la estancia y visitas al museo	Notas tomadas	OMUN

Fuente: Elaboración propia.

Para la entrevista con la persona responsable del área de educación elaboramos un listado de cuestiones que, como ya señalamos, se encuentra en el anexo 6. Durante el tiempo de la entrevista, además de las preguntas previstas, se realizaron otras que fueron surgiendo de la conversación, debido sobre todo a la reciente apertura del museo. Es preciso tener en cuenta que la entrevista se realizó cuando el museo llevaba abierto cuatro meses. Por esta razón, como ya indicamos, realizamos la entrevista a la monitora del área de educación (que durante unos meses trabajó como responsable del área de educación en el curso 2016/1017) dos años después.

La información extraída de las fuentes o instrumentos empleados para la investigación es amplia. Por eso, hemos dividido las tablas en dos. Por un lado, la primera tabla recoge la información de las cinco entrevistas y, por otro, en la segunda la

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

extraída de las notas tomadas en las conversaciones. Especificamos en cada caso el código donde se localiza la información, el indicador y un breve análisis e interpretación.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 24: Información extraída de entrevistas en el Museo Universidad de Navarra

MUN						MUSEO UNIVERSIDAD DE NAVARRA Departamento de Educación	
Localización información. (código)						Análisis e interpretación de las entrevistas	
ERE	EME	EDC	EV1	EV2	INDICADOR		
X			X	X	1.1.1	Un objetivo es su apertura a la sociedad a través del arte.	
	X	X			1.1.1	La educación es el objetivo principal.	
X					1.1.1	Los objetivos y metas del área de educación tienen tres ejes principales: las visitas guiadas, las actividades para familias y las de escolares.	
X					1.1.1	Que todo en el museo sea educativo.	
	X				1.1.1	Otro objetivo es la coordinación entre todas las áreas del museo.	
X	X	X		X	1.1.1	Un objetivo es hacer de puente entre la universidad y la ciudad.	
X	X				1.1.1	Ser un museo interdisciplinar, inclusivo, fomentar la creatividad y enseñar a mirar y a pensar.	
		X			1.1.1	Aprender de y con los profesionales del arte.	
		X			1.1.1	Ayudar al visitante a comprender y elaborar su propio juicio.	
		X		X	1.1.1	Hacer partícipes a los universitarios del museo y que los voluntarios aprendan con las visitas guiadas (EV1).	
X					1.1.2	La misión educativa se concreta en los programas educativos para diferentes tipos de público.	
	X				1.1.2	Lograr que el museo sea un punto de encuentro.	
	X				1.1.2	Se establecen lazos con la ciudad, por ejemplo el programa Life Respira con la mancomunidad.	
		X			1.1.2	Las actividades para universitarios pretenden acercar a los universitarios al museo.	
				X	1.1.2	EL programa de guías ayuda a integrar universitarios en el museo y a la mejora como persona de cada guía.	
	X				1.1.2	Existe una coherencia entre las actividades y los objetivos.	
		X			2.2.1	Junto a cada actividad del museo se organiza otra educativa.	
X					2.2.2	Mediante la segmentación de públicos el museo es más accesible.	
X	X				2.2.2	Se adaptan los talleres y actividades a las necesidades especiales.	
	X				2.2.2	La barrera económica es real, pero también lo es la ideológica.	
	X				2.2.2	Las chicas de recepción hacen una labor extraordinaria.	
			X	X	2.2.2	La visita guiada se adapta a las inquietudes y necesidades del visitante.	
X					3.3.1	Es necesaria la figura del educador porque la educación es intencional.	
		X			3.3.1	Para la puesta en marcha es necesario un proceso de maduración.	
		X			3.3.1	En mayo de 2015: un master, una diplomatura y dos asignaturas.	

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

X				3.3.2	En el museo todos los recursos son recursos educativos.
		X		3.3.2	Si una actividad no sirve para la educación no tiene sentido.
		X		4.4.1	Organizar actividades ajenas al museo facilita la promoción.
			X	4.4.1	El guía invita a conectar con el arte. No es el protagonista.
			X	4.4.2	El arte, la visita, requiere esfuerzo, reflexión y, por tanto, calma interior.
			X	4.4.2	En la visita se ofrece el trato más individualizado posible.
			X	4.4.2	Que el voluntario sea capaz de transmitir una experiencia universitaria.
X				4.4.3	La colección, las obras, son recursos para educar personas.
			X	4.4.3	El guía invita a los participantes a que expresen su opinión.
		X		5.5.3	Se enseña en las visitas a que valoren el patrimonio del museo.
X				6.6.1	Es preciso que el museo sea interdisciplinar. Es una señal de identidad.
			X	6.6.1	Conviene mostrar los pasos hasta la abstracción y el determinante papel de la fotografía en el mundo moderno.
			X	6.6.1	La labor de los guías supone un ejercicio de <i>Aprendizaje y Servicio</i> .
X				6.6.2	Fomentar la creatividad es una señal de identidad del museo.
X				7.7.1	A través del arte formar personas autónomas que puedan solucionar problemas de forma eficaz y sean capaces de tomar decisiones.
X	X			7.7.1	La misión del museo es la apertura a la sociedad y proponer actividades significativas de vida.
		X		7.7.1	Que la visita al museo involucre al visitante de tal manera que forme parte de la explicación.
X	X			7.7.2	Si se producen experiencias significativas de vida es más fácil que vuelvan al museo.
X				8.8.1	Se tiene que lograr que la sola obra eduque.
	X			8.8.1	El visitante que consigue una experiencia significativa de vida no sólo ve sino que pone en práctica.
X				8.8.1	Que el visitante aprenda a pensar. Es una señal de identidad.
	X			8.8.1	Audioguías, <i>app</i> y los "grapados".
X				8.8.2	En el museo no es necesario educar sólo con el contenido expositivo.
X				8.8.2	Se ofrecen cuadernos interdisciplinarios de trabajo para el profesorado.
	X			8.8.2	Uno de los talleres repasa la historia del arte.
		X		8.8.2	Para colegios que visitan la universidad se ofrece una sesión de 15 minutos en un aula y una visita de 25.
X				8.8.3	El cuaderno del profesorado permite al docente trabajar en el aula para integrar los contenidos en el desarrollo curricular del curso.
	X			8.8.3	En ocasiones es difícil de incorporar a la programación.
			X	9.9.1	El museo es gratuito para los alumnos. Accesibilidad económica.
X				11.11.1	El área de comunicación es muy "potente" supone un gran apoyo para la educación.
	X			11.11.1	Se han creado estrechos lazos de colaboración con comunicación.
	X			11.11.1	Existe una idea de crear un espacio interactivo en la <i>web</i> para el profesorado de los centros escolares.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

		X		11.11.1	La <i>web</i> y las redes sociales están activas y se actualizan con frecuencia.
		X		11.11.1	Proyecto de elaborar videos educativos. Ejemplo de <i>Hello Modern Art</i> que buscaba conocer las obras más relevantes del mundo actual.
X				12.12.1	Al principio se realizó un plan estratégico a cinco años.
X				12.12.2	En un principio no existía un programa educativo. Se puso en marcha unos meses antes de la apertura.
X				12.12.3	Lo ideal hubiera sido que el área educativa interviniera desde la concepción del museo.
X	X			13.13.1	Para organizar una exposición no se pregunta al área de educación.
X	X			13.13.1	Una vez decidido el contenido expositivo, desde educación se piensa su utilización para la educación. Aquí existe coordinación con otras áreas.
		X		13.13.1	La educación está en el ADN del museo.
		X		13.13.1	La vertiente didáctica del área curatorial lleva a colgar en la <i>web</i> los contenidos de la colección.
X				13.13.2	Tuvieron una sesión con la responsable de didáctica del Museo Oteiza.
	X			13.13.2	La formación la ha recibido por su cuenta.
X				14.14.2	El plan de formación de personas no existe pero está previsto.
	X		X	14.14.2	Se han impartido sesiones para voluntarios sobre cómo comunicar y sesiones con los artistas de las exposiciones.
			X	14.14.2	Documentos sobre lo esencial de cada autor adaptados para su posterior explicación.

Fuente: Elaboración propia con la información de la investigación.

Sin duda, el contenido de esta tabla es el más relevante para el estudio del Museo Universidad de Navarra, primero, porque las entrevistas se realizaron con mayor profundidad y, segundo, porque las personas entrevistadas tienen un mayor grado de compromiso con la educación del museo.

La primera dimensión que estudiamos se refiere a los objetivos y su relación con las actividades planteadas. En este sentido, este museo, al ser universitario, tiene muy clara su misión educativa, tal es así que las entrevistas han mostrado de una u otra manera que la educación debe ser lo más importante. En un principio, quizás la educación no era lo primordial; sin embargo, pasado el tiempo desde la apertura del museo la educación ha ido adquiriendo más sentido y valor en su dirección. De hecho, en un principio, los objetivos y metas del área de educación tenían tres ejes: las visitas guiadas, las actividades familiares y las actividades escolares. Dos años después, las metas para el área de educación han ampliado sus ejes de actuación. Podemos comprobarlo si consultamos la tabla nº 21 que refleja las actividades educativas del museo. En este momento, las visitas guiadas tienen

una incidencia menor en los programas educativos. Los primeros meses se ofertaban al público dos visitas guiadas diarias, en cambio, en la actualidad sólo se ofrece una. Ahora, las actividades educativas no sólo se centran en el público familiar y escolar sino también a otros colectivos que acuden al museo como las personas mayores, los universitarios y las personas con necesidades especiales.

Otro objetivo que señalan la mayoría de los entrevistados y también se sugiere en la *web*, es convertir el museo en un foco cultural que atraiga a la población y ejerza de puente entre la ciudad y la universidad. Quizás animados por la jornada de puertas abiertas y la entrada gratuita que se ofrecía tras la apertura muchos residentes en la ciudad acudieron a visitarlo. En el presente, el flujo constante de personas se ha reducido pero ha aumentado el número de visitantes al museo que pertenecen a la ciudad y las actividades están abiertas a la participación de la sociedad. Para conseguirlo han tenido en cuenta otros objetivos que suponen las metas del departamento de educación: ser un museo interdisciplinar, inclusivo, que fomente la creatividad y enseñe a los visitantes a elaborar sus propios juicios, esto es, enseñar a pensar y a mirar.

Al mismo tiempo, la docencia y la investigación han estado muy presentes, como no podía ser de otra manera tratándose de un museo universitario. El museo nace para que los alumnos y profesores de la Universidad de Navarra sean partícipes de sus actividades. Para lograr este objetivo nos ha parecido interesante el programa de voluntarios puesto que facilita a los universitarios participar en un proyecto que no sólo ayuda al museo sino que les beneficia a ellos mismos. Los voluntarios y alumnos colaboradores del museo pueden aprender con profesionales del arte que dedican su tiempo a sesiones de formación, estudio o reflexión sobre su obra, estilo o forma de vida.

Podemos decir, por lo tanto, que existe una relación entre los objetivos y las actividades planteadas. Por ejemplo, para establecer lazos con la ciudad el Ayuntamiento de Pamplona, la Mancomunidad de Pamplona y la Universidad de Navarra han puesto en marcha el programa Life Respira. Recientemente este programa ha realizado con el museo un taller de creatividad urbana que se ofrecía a las APY-MAS (Asociación de Padres y Madres de Alumnos) de los centros educativos de la comarca de Pamplona.

La misión y objetivos educativos los consiguen mediante las actividades del programa educativo. Este programa, que se lleva a cabo desde el departamento de educación, llega a un público amplio y variado. Especialmente destacan las activi-

dades para el público general, en las que también participan los estudiantes universitarios. De esta forma, con la presencia de ciudadanos y estudiantes, el museo está llamado a convertirse en un espacio de encuentro de estas dos realidades, la ciudad y la universidad.

Las actividades se organizan segmentadas para los diferentes tipos de público de forma que el museo se hace más accesible. Los talleres también se adaptan a las necesidades de cada grupo o colectivo. Esto no significa que se discrimine a unos u otros sino que esta adaptación no solo está motivada por diferencias físicas o psíquicas que pudieran necesitar una atención a la diversidad. En concreto, nos parece que la segmentación se debe más bien a que los intereses o inquietudes de los participantes pueden ser diferentes.

Un asunto que llama la atención es que los programas públicos y exposiciones deben organizarse junto a una actividad educativa. Así, por ejemplo, el artista que expone en el museo dirige una visita guiada en la que enseña el proceso expositivo o la técnica y explicación de las obras.

En otro orden de cosas, la figura del educador es conveniente porque los contenidos de las actividades deben tener una intención educativa para ser coherentes respecto a los objetivos, de tal manera que el educador vigile para que el contenido de la actividad sea educativo y así los participantes alcancen un aprendizaje significativo. Para lograrlo, empleará los medios que el museo pone a su disposición teniendo en cuenta que todos los recursos son educativos.

En los talleres y actividades se manejan diferentes metodologías. Todas ellas utilizan las obras de la colección, de las exposiciones temporales o el material adquirido *ex professo* para el taller de actividades del museo. Estos recursos educan a personas que, en ocasiones, encuentran dificultades al encontrarse con una obra de arte contemporáneo. Es cierto que el arte requiere esfuerzo y reflexión y llevar a cabo un proceso educativo en un museo precisa calma interior. Por este motivo, parte de los talleres comienzan con un momento en el que los participantes ‘desconectan’ del exterior para conectar con la actividad que van a desarrollar. Algo parecido ocurre en las visitas guiadas, en las que el guía introduce en el espacio del museo e invita a vincularse con el arte contemporáneo restando protagonismo a su persona durante la explicación. El visitante recibe en la visita guiada el trato más personalizado posible y el guía procura transmitir una auténtica experiencia del arte a través de la colección. Por tanto, procura entablar un diálogo con los participantes de forma que adquieran protagonismo e intervengan en la explicación.

Como resultado de lo anteriormente expuesto podemos decir que en el museo se favorece el desarrollo de competencias. En concreto, se facilita a los usuarios y visitantes los recursos necesarios para que conozcan el contenido patrimonial. La colección sin duda tiene importancia. La donación de Maria Josefa Huarte fue muy valiosa y en las visitas guiadas se hace hincapié en cómo ella deseaba que los visitantes valorasen el patrimonio donado.

Respecto a la competencia artística y cultural se suscita con naturalidad en un museo de estas características. Su seña de identidad, la interdisciplinariedad, proporciona una gran variedad de muestras artísticas más allá de la pintura. Es cierto que la pintura y la fotografía tienen peso en el museo pero también ocurre lo mismo con las artes escénicas y el cine. Por este motivo, la visita permite conocer una gran variedad de estilos, técnicas y recursos artísticos y fomenta la creatividad que está presente en todos los talleres que se promueven.

También habría que añadir que este museo, como la Universidad, se encuentra al servicio de la sociedad y de la ciudadanía. Por eso desarrolla competencias que enriquecen a los universitarios para que sean mejores ciudadanos. Ya señalamos en el capítulo II como las habilidades participativas “ayudan a los estudiantes a incrementar su compromiso cívico y ejercer la ciudadanía activa con responsabilidad” (Laker, Naval y Mrnjaus, 2014: 401).

En concreto, nos ha llamado la atención cómo los alumnos que realizan las visitas guiadas consideran su labor una tarea de aprendizaje pero a la vez un servicio. Como se señala más adelante, en la tabla nº 26, son alumnas y alumnos de diferentes grados de la Universidad de Navarra. Sus comentarios recuerdan la metodología de Aprendizaje y Servicio puesta en marcha, en los últimos años, en algunos centros y otros ámbitos educativos.

El aprendizaje y servicio es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. Esta metodología permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente de la que vive en el aula. En esto radica uno de sus mayores impactos. Además, este tipo de prácticas contribuye a despertar en los alumnos su interés por la acción colectiva, su formación ciudadana, etc. (Folguieras, Luna y Puig, 2013: 159).

Del contenido de esta definición, y observando la tarea de los alumnos-

voluntarios, consideramos que la tarea de guía del museo puede contemplarse como una actividad de Aprendizaje y Servicio en la que no sólo aprenden sino que, con sus explicaciones, ofrecen un servicio a la sociedad. De hecho, el Aprendizaje y Servicio

es, metafóricamente, una llave que abre una puerta, la cual conduce a:

- Contar con oportunidades para desarrollar una vasta gama de habilidades y atributos.
- Proporcionar formas alternativas y excitantes de aprender y enseñar.
- Ofrecer una mayor percepción o una mayor conciencia de los problemas y cuestiones sociales.
- Y, finalmente, y no menos importante, conducir al compromiso activo y cívico.

(Deeley, 2016: 167).

Llegados a este punto resulta evidente que el museo favorece el crecimiento en competencias sociales y ciudadanas a través del arte. Se encuentra abierto a la sociedad y dispuesto, como señala el responsable de educación del museo, a formar personas autónomas capaces de solucionar problemas eficazmente y, al mismo tiempo, preparadas para tomar decisiones. Se procura que la visita suponga para cada persona una experiencia significativa de vida ya que si la experiencia es buena, aumentan las posibilidades de que la estancia en el museo facilite el aprendizaje y produzca un recuerdo significativo en la vida. De hecho, los guías del museo opinan que el visitante debe involucrarse en la visita de tal forma que participe en la explicación. En este sentido, parece que sólo aquello que se interioriza puede aprenderse de manera significativa y, por lo tanto, convertirse en una experiencia personal y significativa.

No obstante, el museo facilita al visitante recursos para que de forma autónoma, individual, obtenga una experiencia significativa de vida, que, como señalamos en los capítulos teóricos previos, es la tarea del área educativa:

La educación en los museos puede ser considerada como un proceso para crear las condiciones mediante las cuales conseguimos esa experiencia. En cierto modo, aunque no lo haya dicho explícitamente, nuestra intención es ayudar a que la gente aprenda a convertirse en arquitectos de su propia educación. La educación se termina sólo cuando termina el ser. Puesto de otro modo, tenemos que esforzarnos en aprender a hacer lo que no sabemos hacer. Como educadores de museo tenemos que desarrollar nuestras virtudes en la batalla de ser cada vez más efec-

tivos (Eisner, 2009: 18).

De hecho, el objetivo podría ser que la sola obra eduque sin necesidad de mediadores, que el contacto con la obra de arte *in situ* produzca una emoción y reflexión que conduzca al aprendizaje. Al mismo tiempo, debe suscitar un interés, tan relevante, que el visitante aprenda a pensar e indagar sobre lo que está contemplando. Esta, como indicamos, es una de las señas de identidad del museo. Algunos de los medios que se ofrecen en la recepción para que el visitante pueda realizar la visita de forma autónoma son las audioguías, la aplicación móvil y los “grapados”. Con este término se conocen los documentos, grapados, con información de la exposición o el espacio de la colección que van a visitar. Sin embargo, nos parece, estudiados estos recursos, que pueden ser difíciles de comprender para todos los públicos. De hecho, en ocasiones utilizan tecnicismos que se distancian del lenguaje empleado por el público general. Ya señalamos en el capítulo segundo citando a Mack (2001: 34) que el museo universitario debe ser accesible a la comunidad educativa.

En el caso de la visita de centros escolares se procura que los profesores puedan emplear su estancia para, en un futuro, desarrollar en el aula proyectos o trabajos asociados a la colección de arte contemporáneo o a las exposiciones temporales. Para eso, se ofrecen al profesorado unos cuadernos interdisciplinares diferentes para cada uno de los programas escolares. Estos cuadernos permiten trabajar en el aula nuevos contenidos o integrar en la programación del curso lo aprendido durante el tiempo de permanencia en el museo. El apoyo de estos cuadernos resulta elemental ya que en ocasiones, por las características del museo y su colección, resulta complicado incorporar los contenidos al desarrollo curricular del curso. Los cuadernos pueden descargarse en la *web* del museo y se encuentran disponibles en, al menos, tres idiomas: castellano, inglés y euskera.

Por último, antes de pasar a otros asuntos relacionados con los recursos y gestión del área educativa, queremos apuntar que el servicio de admisiones de la Universidad de Navarra recibe cada año la visita de un alto número de futuros alumnos. Muchos de ellos acuden acompañados por sus profesores y compañeros de clase. Llegan de diferentes lugares de la geografía española y, debido a la internacionalización de la Universidad, del mundo entero. La apertura del museo ha supuesto una oportunidad para dar a conocer el arte contemporáneo y educar con el arte a todos estos grupos. La visita de los grupos supone para los alumnos la oportunidad de aprender y para el museo la ocasión de darse a conocer. Debido a su

importancia, el área de comunicación y educación trabajan de manera conjunta para ofrecer una estancia en el museo de cuarenta minutos. Durante ese tiempo, los grupos escolares participantes dedican los quince primeros minutos a una introducción y explicación en un aula y los veinticinco minutos restantes los ocupan en visitar las salas del museo.

El siguiente asunto a tratar son los recursos del museo. Por recursos entendemos tanto el edificio como el material didáctico, convencional y digital que se emplea como recurso educativo. El edificio, como ya señalamos, se ha inaugurado hace dos años y es obra del arquitecto Rafael Moneo. No se trata del primer museo que diseña, por lo que el autor conocía las necesidades materiales de este tipo de construcciones. Tanto su mobiliario como las instalaciones se encuentran en buen estado y se adaptan a personas con necesidades especiales. Por ejemplo, en el exterior tiene rampas de acceso y, en el interior, ascensores y sillas de ruedas que pueden solicitarse en la recepción. Además, se ha tenido en cuenta la necesidad de espacios educativos como talleres, laboratorios o áreas de descanso con información bibliográfica. Desde el punto de vista de la accesibilidad podemos decir que nos encontramos ante un museo accesible física y económicamente (los alumnos, profesores y personal no docente de la Universidad de Navarra tienen entrada gratuita). Ahora bien, convendría revisar su museografía ya que algunos carteles incluyen un tipo de letra de pequeño formato que puede dificultar su lectura.

Los materiales empleados en los talleres y actividades parecen de buena calidad y son adecuados a las necesidades de los participantes. Su conservación y acceso no es complicado porque se guardan en un almacén adjunto al espacio del taller. Además, los educadores del museo aprovechan materiales de reciclaje en los talleres y actividades, puesto que los consideran de utilidad para fomentar la creatividad. Por ejemplo, en uno de los primeros talleres de creatividad para alumnos y profesores universitarios se propuso emplear una mandarina como herramienta para desplegar su creatividad.

El papel de los recursos digitales adquiere una relevancia especial en un museo de reciente creación. Estos dependen del área de comunicación del museo y suponen una gran ayuda para la educación. Por esta razón, estas dos áreas o departamentos trabajan de manera conjunta en la promoción y difusión de las actividades y talleres educativos. Los contenidos para incluir en la *web* y para la difusión en las redes sociales se facilitan desde educación y se renuevan con frecuencia. En la actualidad, la página *web* y las redes sociales no se emplean como recurso para el

aprendizaje ni como medio para la educación. Ya hemos indicado que sirven como apoyo en la difusión y comunicación de las actividades. Ahora bien, existen dos proyectos que nos parecen especialmente interesantes. El primero consiste en crear un espacio interactivo, una plataforma virtual, en la *web* del museo, donde puedan participar profesionales de la educación, concretamente, los profesores que han acudido al museo con sus alumnos. Así, estos permanecen en contacto con el museo, participan de las actividades, pueden dar su opinión, contribuir en la creación de conocimiento, etc. Este espacio facilitará que el museo sea un punto de encuentro virtual entre profesionales de la educación de diferentes ámbitos.

El segundo proyecto, relacionado con los medios digitales, consiste en producir unos videos educativos y subirlos a *YouTube* o *Vimeo*. En cierta manera, esta idea se llevó a cabo antes de la inauguración del museo con el proyecto *Hello Modern Art*, que daba a conocer las obras de arte más relevantes del mundo actual.

En cuanto a la gestión de la educación, debemos indicar que el museo tiene un plan estratégico a cinco años vista. Se puso en marcha unos meses antes de la apertura y los implicados en la educación junto a los responsables de otras áreas del museo participaron en su elaboración. El plan estratégico se asienta en los programas educativos y las ideas madre nacen de su misión educadora. Estos programas, como recoge el programa escolar del curso 2015-2016, “se fundamentan en las colecciones, las exposiciones y la programación escénica, conscientes de las experiencias significativas que pueden generar en el alumnado, e integrando la parte emocional en su proceso de aprendizaje”. Hemos observado, mediante las visitas al museo y la consulta de los folletos que difunden las actividades, que las actividades propuestas se apoyan en la colección o exposiciones. La cercanía de las obras se aprovecha para mejorar la calidad de la actividad y, sobre todo, para que el contacto con la obra de arte genere una experiencia significativa diferente a la cotidiana.

Otro asunto interesante que comprobamos es que el Museo “nace con una clara misión educadora” pues la educación se encuentra en el núcleo del museo. Sin embargo, como ocurre en otros museos, no existe una coordinación y cooperación entre las diferentes áreas del museo en el proceso expositivo. En la preparación y organización de la exposición observamos que no se cuenta directamente con las aportaciones del área de educación. El contenido de los programas educativos se decide cuando la exposición ya está diseñada. En concreto, se estudia la exposición averiguando la forma de adaptar los contenidos para educar de manera integral e interdisciplinar. Por esta razón, parece oportuno que el área de educación pudiera

sugerir previamente al equipo curatorial aspectos e ideas que facilitasen la preparación de los programas educativos. Hay que tener en cuenta que el área curatorial en este museo tiene también una vertiente didáctica significativa. Entre sus tareas se encuentra preparar los contenidos –los textos– sobre la colección y exposiciones que aparecen en la web. La colaboración con el área de educación puede favorecer que sea un escrito más asequible para todos los públicos.

Todavía cabe señalar un asunto más, relacionado con la gestión de la educación. Nos referimos a la formación de los educadores y del personal relacionado con la educación. En el departamento de educación del Museo Universidad de Navarra, como hemos referido anteriormente, trabajan dos personas que ejercen las funciones de responsable y monitora. Junto a ellos, participan un grupo de alumnos que colaboran en talleres, actividades y visitas guiadas. El personal contratado recibe la formación mediante reuniones, conferencias y sesiones que tienen lugar en el museo con artistas. Además, para su propia formación y la de los alumnos que colaboran han organizado sesiones de formación con educadores de museos, como por ejemplo con la educadora del Museo Oteiza. A pesar de todo nos parece que desde la dirección del Museo se debe promover que el personal de educación acuda al menos una vez al año a un congreso, jornadas o curso de formación de educadores de museos. También podría aprovecharse el potencial de la Universidad de Navarra para, desde la Facultad de Educación y Psicología, organizar actividades educativas para este colectivo de educadores.

Al mismo tiempo, los voluntarios reciben formación e información relacionada principalmente con los contenidos de las exposiciones pero no sobre cómo transmitirlos de manera didáctica. Es cierto que en el curso 2016-2017 han tenido dos sesiones de formación: la primera, sobre oratoria y, la segunda, se refería a aspectos curatoriales. Como puede advertirse, estas dos sesiones no trataban sobre la pedagogía museística en ningún caso.

A continuación añadimos la tabla que resume las ideas principales de las conversaciones mantenidas con los voluntarios y auxiliares de sala. El contenido que recoge esta tabla confirma que los voluntarios reconocen que han recibido información y, tal vez, formación artística pero carecen de formación didáctica, aunque también en muchos casos los que colaboran como guías en las visitas cursan el diploma de estudios curatoriales, donde reciben formación didáctica que les capacita para realizar las visitas guiadas con calidad.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 25: Información extraída en conversaciones en el Museo Universidad de Navarra

MUN														MUSEO UNIVERSIDAD DE NAVARRA Departamento de Educación	
Localización de la información (código)														Análisis e interpretación de las conversaciones	
CV/1	CV/2	CV/3	CV/4	CV/5	CV/6	CV/7	CV/8	CAX	CAX	CAX	CAX	CV/T	INDICADOR		
							X						1.1.2	Finalidad educativa. Quitarse prejuicios.	
			X										1.1.2	Busca transmitir claves para entender la obra.	
	X												2.2.1	Valorar el arte abstracto y comprenderlo.	
	X		X	X		X							2.2.2	Adaptado según las edades.	
							X						2.2.2	Adaptado a colegios y necesidades especiales.	
		X											2.2.2	Establecer un diálogo con el visitante.	
												X	2.2.2	Empatizar con los más desubicados.	
												X	2.2.2	El taller debe ser accesible e integrador.	
		X											3.3.1	Que la gente ante el arte abra su mente.	
						X							3.3.2	El museo contiene objetos pero sirven si el público los entiende.	
												X	4.4.1	Tres pilares de los talleres: sentir, pensar, vivir.	
					X								4.4.1	Buscan que sepan cómo mirar el arte.	
					X								4.4.3	El voluntariado es educación para los alumnos.	
X													7.7.2	Importan más los contenidos que los objetos.	
								X	X	X			8.8.1	El público pregunta a los auxiliares sobre la colección, edificio, técnicas.	
X				X	X								14.14.2	Algunos guías reciben formación porque hacen el diploma de estudios curatoriales.	
X													14.14.2	Ejemplo de formación con artista: Manglano-Ovalle.	
	X		X		X		X						14.14.2	Reciben formación por escrito elaborada por uno de los voluntarios especializados.	
						X							14.14.2	Información artística pero no educativa.	
								X	X	X	X	X	14.14.2	No han recibido apenas formación. Si información.	
X	X				X	X						X	15.15.1	Los visitantes realizan una encuesta de satisfacción.	

Fuente: Elaboración propia con la información de la investigación.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

El personal auxiliar de sala al que se entrevistó no es el mismo que se encuentra en la actualidad. Estos profesionales dependen de una empresa externa y, por tanto, parece lógico que la formación no dependa del museo. A pesar de todo, algunos de ellos que tienen formación artística en ocasiones asisten a los visitantes cuando les preguntan.

Por último, la evaluación de las actividades se ha llevado a cabo mediante encuestas de satisfacción a los participantes tanto en las visitas guiadas como en los talleres familiares y escolares. La encuesta de las visitas guiadas y de los talleres es muy similar. La tabla que aparece a continuación recoge las cuestiones que debe valorar el público que acude al museo. El público tiene la oportunidad de completar la encuesta antes de abandonar el museo puesto que el documento con la encuesta se entrega en la recepción al terminar la actividad. De esta forma, se cuida la confidencialidad del visitante y se evita el posible compromiso o vergüenza que pudiera surgir por valorar al guía-monitor en su presencia.

Tabla 26: Encuestas de satisfacción de las visitas guiadas y de los talleres familiares del Museo Universidad de Navarra

Visitas guiadas		Talleres familiares	
Concepto	Grado de satisfacción (1-10)	Concepto	Grado de satisfacción (1-10)
Satisfacción general de la visita		Satisfacción general con el programa	
Satisfacción con el guía		Satisfacción con los monitores	
Satisfacción con los contenidos		Satisfacción con el material	
Satisfacción con las instalaciones		Satisfacción con las instalaciones	

Fuente: Museo Universidad de Navarra.

Antes de finalizar este estudio del Museo Universidad de Navarra queremos señalar que las opiniones de los alumnos y las alumnas que colaboran de forma voluntaria con el museo reflejan un considerable grado de interés frente al arte y su difusión. Todos ellos han valorado de forma positiva la existencia del museo y la posibilidad que tienen de colaborar con él. Conscientes de su labor y de la misión educativa del museo procuran que los visitantes aprendan del arte contemporáneo.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Con esta finalidad, adaptan la visita a las necesidades de los participantes y transmiten las claves para comprender las obras de arte ante las que se encuentran. Ahora bien, es cierto que el enfoque de cada visita guiada depende en un cierto margen del guía.

Tabla 27: Procedencia de los guías del Museo Universidad de Navarra

Grado	Número
Comunicación Audiovisual	5
Derecho	3
Historia	3
Dietética y Nutrición Humana	2
Filología+Periodismo	1
Humanidades	1
Enfermería	1
Medicina	1
ISSA (Asistencia de Dirección)	1
Arquitectura	1
Doctorado en Educación	1

Fuente: Elaboración propia con información facilitada por el museo.

Los alumnos de arquitectura insisten en aspectos arquitectónicos; los de historia del arte ponen el acento en la historia del movimiento artístico; o, los de comunicación procuran transmitir las ideas principales de un artista como si de un artículo divulgativo se tratase. También queremos resaltar que estudiantes de la Facultad de Educación y Psicología han realizado el *prácticum*¹³⁸ apoyando los programas educativos del museo. En este caso, cuando dirigen las visitas guiadas ponen atención en cómo se comporta el público, qué pasa por su cabeza y qué necesidades puede tener. Todas estas visiones y enfoques, en nuestra opinión, enriquecen la calidad de las visitas guiadas del museo y, en consecuencia, la experiencia del visitante.

¹³⁸ Por ejemplo, el curso 2016/2017 Sandra Altimari (6º del doble grado de Educación Primaria y Pedagogía) y María Ángela Vergara (4º de Pedagogía y Magisterio Infantil) realizaron sus prácticas en el museo desde enero y a lo largo de dos meses. Información extraída de la web: http://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/detalle-noticia/2016/02/19/entrevista-a-sandra-altimari-y-angela-vergara-alumnas-de-practicas-en-el-museo-universidad-de-navarra/-/asset_publisher/6tW2/content/2016_02_19_edu_altimari_vergara/10174 Consultada el día 17 de mayo de 2017.

3.2. Otros museos locales

3.2.1. Museo Gustavo de Maeztu de Estella

1. Introducción

El Museo Gustavo de Maeztu de Estella acoge la obra del pintor, fallecido en esta ciudad el 9 de febrero de 1947, una semana después de su nombramiento como hijo adoptivo. Gustavo de Maeztu nació en Vitoria en 1887 y llegó a Estella en julio de 1936, pocos días antes del estallido de la guerra civil española. Allí recibió la noticia, junto a su madre, del asesinato de su hermano Ramiro¹³⁹.

Durante sus últimos días había repetido que sus cuadros, trabajos y el taller eran para Estella. Antes de fallecer, confió a su hermano Miguel el cumplimiento de su testamento (Martínez de Lahidalga, 1975: 26). A los pocos días de su muerte, el 14 de febrero, sus hermanos hacen inventario de los objetos donados al ayuntamiento de Estella, añadiendo expresamente la creación de un museo que lleve su nombre. Tres días después, el ayuntamiento de Estella aceptó el legado y plantearon comprar la Casa Fray Diego para colocar la colección, pero parece ser que las obras se quedaron en la casa en la que vivió el pintor, que era propiedad del Marqués de Feria. Puesto que en 1952 el marqués necesitaba la casa, la colección, “se instaló provisionalmente en el Palacio de los Reyes de Navarra” (Zubiaur, 1986: 58). Posteriormente, en 1974, comenzaron las obras de reforma del palacio y la colección se trasladó a las dependencias del ayuntamiento. Poco después, los cuadros se enviaron al Museo de Navarra para su restauración donde los catalogó el mismo Zubiaur.

Las tareas de reforma del palacio, llevadas a cabo por los arquitectos Miguel Ángel Alonso del Val y Rufino Hernández, terminaron en 1991. Ese mismo año, se inauguró el museo con la vuelta de las obras de la colección al Palacio de los Reyes de Navarra (también conocido como el Palacio de los Duques de Granada de Ega). Desde entonces el museo ha desarrollado actividades y exposiciones que recuperan la figura de uno de los pintores más notables de la primera mitad del siglo XX.

El edificio, situado en la Plaza de San Martín y frente a la iglesia de San Pedro de la Rúa, es una de las mejores muestras del románico civil de Navarra. Las co-

¹³⁹ Ramiro de Maeztu y Whitney (Vitoria, 1974-Madrid, 1936) fue ensayista, crítico literario y teórico político.

lumnas adosadas al muro de la arquería de la planta baja, presentan decoración vegetal o historiada en sus capiteles. Uno de ellos, de gran importancia histórica e iconográfica, narra la lucha entre Roldán y Ferragut.

Además, el palacio acoge una biblioteca y un centro de documentación y estudios de la figura del pintor y su época. La biblioteca, con 40000 volúmenes en la actualidad, se pone en marcha porque el artista, junto a sus pinturas, donó una gran cantidad de libros. No podemos olvidar que Gustavo de Maeztu además de pintor era escritor. A él se deben novelas desbordantes de fantasía e ingenio que abarcaban el género folletinesco, el teatro y el manifiesto estético (Díaz Ereño, 2007: 117). Una de las labores del centro de documentación ha sido recuperar y publicar algunas de estas obras¹⁴⁰.

Por último, cabe señalar que el Museo Gustavo de Maeztu cumple, desde hace unos años, con las exigencias e indicaciones propuestas por el ICOM para considerar museo a una colección de arte (Mezquíriz, 1997: 618). Esto supone que su programa museológico está de acuerdo con la definición de museo de esta institución.

2. La colección

La colección completa de las obras no está expuesta en las salas. El paso previo a su colocación fue la restauración de las mismas en el Museo de Navarra durante un largo período de tiempo (Mezquíriz, 1994: 722). En la actualidad, las obras se encuentran en la primera y segunda planta del museo agrupadas desde un punto de vista iconográfico. El discurso expositivo tiene una finalidad “meramente estética, propiciando a través de los diversos temas y técnicas el acercamiento a todas las facetas que configuran la obra y la vida del artista” (Paredes y Díaz Ereño, 2014: 122).

La visita a la colección comienza en la planta noble del Palacio que tiene cuatro salas con veintisiete pinturas expuestas entre las que encontramos, desnudos femeninos, retratos y autorretratos, bodegones o pinturas de corte heroico o cosmopolita. La segunda planta propone un recorrido a través de sus dibujos en cuatro salas. Esta tiene especial importancia porque “el dibujo en su producción ocupa un lugar preeminente, tanto el dibujo como estudio preparatorio para obras posteriores realizadas en otras técnicas, como el dibujo concebido como obra acabada” (Paredes y

¹⁴⁰ La editorial Pre-Textos ha publicado las siguientes obras del escritor-pintor: *La camorra dormida*, *El imperio del gato azul*, *Andanzas y episodios del Señor Doro*.

Díaz Ereño, 2014: 127). La visita a la colección finaliza

en una pequeña sala, ubicada en la torre del museo, en ella encontramos algunas de las planchas de zinc trabajadas por Maeztu. Piezas únicas, en las que se puede apreciar la maestría de Maeztu en el dibujo, la concreción, la precisión de este artista mágico que quiso que el arte formase parte de nuestras vidas, el arte como algo esencial para el hombre, la forma y el color acompañándonos en nuestra existencia (Paredes y Díaz Ereño, 2014: 128).

Por lo tanto, las salas que contienen la colección son en total nueve. Pero el museo no sólo expone las obras desde un punto de vista iconográfico o artístico. También pretende mostrar a los visitantes cómo era la época en la que vivió el pintor. Hace especial hincapié en los personajes de la generación del 98 y de principios de siglo XX que conocieron al pintor, así como la época en que les tocó vivir. Es cierto que no nos encontramos ante un museo de época sino un museo de autor; sin embargo, la vida del autor nos aproxima a su época. Por esta razón, el museo organiza actividades sobre el período de la historia que abarca la vida del artista. Además, como señala Paredes (1995: 177), “Gustavo de Maeztu es sin duda un exponente del compromiso del artista con la historia y el lugar que en ella ocupa, condicionado por las inevitables circunstancias históricas del momento histórico en el que le toca vivir”.

Como recoge la memoria elaborada por el museo en el año 2016 y publicada en la *web*, durante ese año se realizó el Plan de Conservación Preventiva del Museo que conlleva una estructuración de los trabajos de conservación preventiva internos y que permite tener un control del estado de las obras y de la instalación museística (Memoria Gustavo de Maeztu, 2016: 8).

Baste lo dicho para introducir la colección. Sin embargo, en este museo el edificio y la colección buscan emocionar al público visitante puesto que es el principal protagonista (Paredes y Díaz Ereño, 2014: 121) ya que una colección no es nada sin el público que acude a contemplarla.

3. El público

Todo museo busca establecer un diálogo entre los objetos que muestra y las personas que lo visitan, un diálogo creativo que beneficie y enriquezca a los visitantes. En este museo, conocer la figura de Maeztu supone una de las razones por las que

el público se acerca a visitarlo. Pero no podemos olvidar que se centra en un discurso estético y, por lo tanto, la contemplación desde un punto de vista artístico y estético tiene un papel relevante.

Este museo es uno de los museos de la red de museos de Navarra que más visitantes ha recibido. Así aparece recogido en la página de *Facebook* del museo con fecha 1 de febrero de 2017:

El Museo Gustavo de Maeztu ha incrementado en un 17,94% el número de visitantes y usuarios en 2016 con respecto a 2017. En total el Museo ha recibido 17.509 visitantes y 2.597 usuarios han hecho uso de nuestras instalaciones y eventos. Sin duda un gran estímulo para todo el equipo del Museo que trabaja con ilusión para hacer del Museo Gustavo de Maeztu un ejemplo de espacio creativo accesible y social. Gracias a cuantos nos habéis demostrado vuestra confianza en 2016.

No obstante, el número de visitantes que registró el museo en la década de los 90 fue de 119.371 personas. Esta cifra supone casi 12.000 visitantes anuales. Si tenemos en cuenta que en esa etapa del museo probablemente no distinguían entre visitantes y usuarios, podemos concluir que en 2016 han acudido al museo casi 8.000 personas más anuales. Quizás, si lo comparamos con otros museos de mayor tamaño la cifra no llama la atención pero, sin embargo, no podemos olvidar que se trata de un museo local en una población que no supera los 15.000 habitantes.

Santacana y Llonch, en su obra sobre los museos locales, estiman que en estos museos la exposición permanente equivale al nudo gordiano y, en cambio, las exposiciones temporales al nervio de un museo (Santacana y Llonch, 2008: 109). Nos parece que el Museo Gustavo de Maeztu ha cuidado, entre otros, estos dos aspectos y por esta razón la respuesta del público ha sido positiva. Por eso nos parecen acertadas las palabras de Zubiaur que lo considera

modélico por el programa cultural paralelo que ofrece, tendente a dinamizar la exposición permanente de los fondos, pero sobre todo a dotarles del contexto histórico tan conveniente a un museo de sus características, en concreto un museo monográfico sobre el pintor Gustavo de Maeztu y Whitney, ligado al espíritu del Noventa y Ocho, y al Modernismo. Esto prueba que las cifras de asistentes a un museo no deben tomarse como único índice para medir su eficacia, sino que hay que interpretarlas también en clave cualitativa, no sólo cuantitativa (Zubiaur, 2002: 104).

Bastaría lo expuesto para justificar el aumento de público en este museo. Sin embargo, existen otras razones como la participación del público en las actividades del museo. Para el año 2017, se quiere poner en marcha un proyecto global (Memoria, 2016: 9) que busca realizar en diversas fases una relectura de cada una de las obras de Gustavo de Maeztu. La primera fase consiste en la toma de imágenes en detalle de cada obra (firma, pinceladas de composición, enmarcación, telas y reentelados. Etc.). En una segunda fase se realizará un estudio comparativo de la obra y un análisis técnico de la obra. La última fase pretende implicar al máximo público. Para lograrlo, se recogerán testimonios e impresiones sobre el impacto de esta obra en el público.

4. La comunicación

El museo ha hecho un claro esfuerzo en el área de comunicación y, concretamente, en la comunicación digital. Tiene una página *web* (recientemente renovada) que se actualiza puntualmente; una página en *Facebook* y una cuenta oficial de la institución en *Twitter*. En febrero de 2016 incorpora a las redes sociales un canal propio en *YouTube*. En este canal, y gracias a la colaboración del Gobierno de Navarra, se encuentra el documental sobre Gustavo de Maeztu y el museo, elaborado por la empresa audiovisual ENCLAVE.

La página *web* comenzó en enero de 2012 y se podía acceder en tres idiomas diferentes: castellano, euskera e inglés. En diciembre de 2016 adquiere un nuevo aspecto, mostrándose más completa, dinámica y moderna. Ahora supone un medio eficaz para mejorar la difusión y una estupenda carta de presentación del museo en el mundo entero.

Además, con frecuencia surgen noticias sobre el museo en otros medios de comunicación local o nacional. Por ejemplo, el 17 de diciembre de 2016 el programa “España en comunidad” de TVE (Televisión Española) dedicó un espacio a tratar sobre el museo, sus colecciones y actividades en la actualidad y durante estos veinticinco años.

5. La educación

La educación aparece como una de las misiones y funciones del museo en los documentos elaborados por el museo (memorias anuales) y en la información reco-

gida tanto de los medios de comunicación como en las publicaciones de investigación sobre museos.

El Museo como espacio de aprendizaje en el arte es para nosotros una de las mayores prioridades. Trasladar el espíritu de superación en la convicción de que el arte es un gran mecanismo de mejora en nuestras vidas (Memoria, 2016: 31).

El personal responsable de la educación pertenece al área de didáctica y comunicación del museo. En la actualidad, la responsable de las actividades y talleres del museo es una persona contratada a media jornada. Junto a ella, también colaboran los monitores, los becarios y los artistas responsables de la realización de los talleres. El área de didáctica se mantiene gracias al patrocinio de La Caixa, que financia y respalda las actividades.

Los programas abarcan todas las edades y también existen talleres dirigidos a la integración e inclusión de personas. El museo dispone de un espacio concreto para realizar las actividades educativas. Con gran esfuerzo por parte de la institución, tanto la entrada como todas las actividades que se organizan son gratuitas. El prestigio del museo ha ido en aumento y, en 2016, más de cien personas han participado en sus talleres y actividades educativas.

6. Análisis, interpretación y conclusiones

La recogida de datos para analizar la educación en este museo se ha llevado a cabo mediante la visita al museo y la entrevista con su directora. La tarea educativa depende, en gran parte, de ella aunque no imparta personalmente las actividades educativas.

Los datos que encontramos en la página *web* del museo¹⁴¹ nos permiten elaborar la ficha inicial:

¹⁴¹ La visita a la *web* para su estudio se realizó los meses de marzo y abril del año 2017.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 28: Ficha educativa del Museo Gustavo de Maeztu

Nombre del museo	Museo Gustavo de Maeztu		
Dirección postal	San Nicolás, 1 31200 Estella		
E-mail	museogmaeztu@estella-lizarra.com	Teléfono	948 546 037
Persona responsable de la educación	Directora del museo: Camino Paredes (*) didactica.museogmaeztu@estella-lizarra.com		
Dirección web	http://www.museogmaeztu.com		
Actividades educativas	Nombre: Talleres creativos		
	Tipo de público: Niños de 7 a 12 años		
	Nombre: Visitas educativas al museo		
	Tipo de público: Escolar		
	Nombre: Talleres experimentales		
	Tipo de público: Mayores de 18 años		
	Nombre: Formación del profesorado		
	Tipo de público: Profesores		
	Nombre: Talleres multidisciplinares		
	Tipo de público: Mayores de 18 años		
	Nombre: Talleres bibliográficos		
	Tipo de público: Toda la ciudadanía		
Otras actividades	Nombre: Talleres de la experiencia		
	Tipo de público: Tercera edad		
	Nombre: Conciertos		
	Tipo de público: general		
	Nombre: Conferencias y mesas redondas		
	Tipo de público: Adulto.		

Fuente: Elaboración propia.

(*) La persona responsable de educación cambia cada seis meses. Por esta razón incluimos el nombre de la directora del museo.

Como ya señalamos en el análisis de los anteriores museos, la información de esta tabla es pública, puede encontrarse en la *web* y no requiere ningún tratamiento especial de confidencialidad. El diseño de la página *web* del Museo Gustavo de Maeztu ha sido renovado recientemente. También, los contenidos y actividades se encuentran puestos al día. Consideramos positivo que este museo, con pocos medios, mantenga actualizados los contenidos digitales tanto en la *web* como en las redes sociales. Teniendo esto en cuenta, del análisis de los contenidos extraídos de la *web* destacamos:

- La página *web* tiene un diseño moderno y un acceso sencillo e intuitivo a la información.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- La calidad de las fotografías y vídeos que muestran es demasiado alta y provoca que, en ocasiones, el acceso sea algo más lento e incluso se interrumpa.
- Al abrir la página se escucha una explicación del museo en audio.
- La educación en el museo la realiza el departamento de didáctica que tiene entidad propia en la *web* ya que aparece un apartado con el título ‘Didáctica’.
- En la *web* aparecen todas las actividades educativas que ofrece el museo: la campaña escolar, las actividades educativas y las actividades accesibles.
- La página está disponible en tres idiomas: castellano, euskera e inglés.
- El museo facilita el correo electrónico del departamento de didáctica y un número de teléfono para ponerse en contacto directamente con ellos.
- Como el museo ofrece diferentes tipos de visitas guiadas esta información se encuentra en un apartado independiente aunque queda claro que está relacionado con el departamento de didáctica.

Hemos comenzado indicando la calidad y el aspecto moderno que tiene la página. Su reciente actualización y el diseño atractivo favorecen que a través de internet personas de diferentes lugares del mundo entren en contacto con la obra pictórica y escrita de este artista. Además, hemos añadido que la nueva *web* tiene un diseño sencillo e intuitivo. Este último aspecto parece de interés desde el punto de vista educativo. Para llegar a más personas, los medios digitales deben simplificar las formas de acceso a sus contenidos ya que si está claro, entonces un mayor número de personas acudirán con gusto a buscar información o a conocer el museo.

Un segundo aspecto que hemos señalado hace referencia a la alta calidad de las fotografías que dificulta la rapidez en el acceso. La navegación por la página se muestra lenta ya que las imágenes tardan un tiempo mayor en descargarse. Aparte de eso, se escucha una explicación del museo en la página de inicio que retarda el arranque. Una posible solución sería reducir la resolución de esas fotografías y ofrecer al usuario la posibilidad de silenciar el sonido, para que así la página pueda cargarse con mayor velocidad.

La palabra didáctica se emplea en la página *web* para indicar las actividades educativas. Este apartado tiene entidad propia aunque sugerimos darle un mayor realce apareciendo, por ejemplo, su enlace en el menú principal de la página de inicio. Además, la entrada ‘didáctica’ contiene una buena explicación de la tarea educativa del museo y las actividades didácticas que se ofertan.

De igual modo, el acceso en tres idiomas diferentes (castellano, inglés y euskera) supone un acierto de cara a la difusión del museo. Así, se facilita a gran parte de la población mundial acceder a los contenidos y, en definitiva, conocer la figura del pintor. Sin duda, aumentar la difusión del museo en internet amplía el número de

visitantes.

Con el fin de facilitar a los centros educativos apuntarse a la campaña escolar, el museo proporciona una dirección de correo electrónico específica del departamento de didáctica. Asimismo, añaden un número de teléfono para ponerse en contacto directamente con ellos. Nos parecen dos formas rápidas y sencillas. Al visitar el museo comprobamos que las visitas de centros educativos son habituales, sobre todo, de los centros del área de Estella, pero sabemos que también acuden de otras localidades cercanas a la Cuenca de Pamplona.

Finalmente, las visitas guiadas se dirigen desde el departamento de didáctica. En cambio, en la *web* aparecen en un espacio aparte. De entrada, esto puede parecer extraño; ahora bien, se comprende al observar la variedad de tipos de visitas guiadas que se brinda a los usuarios. Además, en el texto queda suficientemente claro que estas actividades dependen del departamento de didáctica del museo.

Al terminar el estudio de la información recogida en la página *web* comenzamos el análisis de la información obtenida durante la recogida de datos, para así profundizar en los contenidos educativos del museo. Emplearemos los indicadores/descriptores señalados al comienzo del capítulo. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son: la entrevista realizada a la directora del museo y las notas tomadas en la visita al museo.

Recogemos en la siguiente tabla la relación de fuentes o instrumentos analizados, una breve descripción y el código asignado para su análisis:

Tabla 29: Fuentes para el análisis del Museo Gustavo de Maeztu

	Fuente	Descripción	Código
1	Entrevista a la directora del museo	Entrevista: Museo Gustavo de Maeztu el 22 de marzo de 2017	EDM
2	Observación realizada durante la estancia y visitas al museo	Notas tomadas	OMG

Fuente: Elaboración propia.

Hemos realizado la entrevista a la directora, como explicamos, porque la persona responsable de la educación sólo está contratada por unos meses cada año y, por lo tanto, no tiene una visión de conjunto de la tarea educativa en el museo. Las preguntas de la entrevista a la directora, al igual que ocurre en las anteriores entre-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

vistas se encuentran en el anexo 6. Durante el tiempo de la entrevista, además de las cuestiones previstas se realizaron otras que fueron surgiendo de la conversación aunque procuramos ceñirnos a lo previsto. La tarea llevada a cabo por la directora del museo es abundante. Conoce el museo y lo ha puesto en marcha desde su inicio. Por este motivo, pensamos que era la persona indicada para participar en la investigación.

A continuación, la siguiente tabla recoge la información obtenida de esta entrevista. También incluye el indicador y un breve análisis e interpretación. Una vez más, separando la información en partes facilitamos la codificación y, posteriormente, su análisis.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Tabla 30: Información extraída del estudio en el Museo Gustavo de Maeztu

MGM	MUSEO GUSTAVO DE MAEZTU Departamento de didáctica
Indicador	Análisis e interpretación
1.1.1	El objetivo educativo tiene una mayor presencia y todos los objetivos van paralelos.
1.1.2	Actividades para menores y adultos que buscan la educación.
2.2.2	Actividades adaptadas a la diversidad. ANFAS y Proyecto Hombre.
3.3.1	Un técnico apoya la tarea educativa.
3.3.2	No ambicionan más de lo que pueden hacer.
4.4.1	Se realizan programas para los que se busca financiación por ejemplo con la Caixa.
4.4.2	Proyectos de diferente tipo.
4.4.3	La estrategia didáctica de sus programas depende de sus características pero lo decide el museo y no el financiador.
5.5.1	Uno de los programas es descubre el Museo Gustavo de Maeztu.
5.5.1	Un museo se explica por su colección.
6.6.1	La colección se vincula con otras manifestaciones culturales o con la historia.
6.6.1	Se fomentan actividades sobre pintura. Otros museos trabajan otras disciplinas.
6.6.2	Se proponen talleres y actividades que fomentan la creatividad.
7.7.1	Concibe el museo con un matiz social muy importante.
7.7.1	El museo facilita la participación ciudadana. Es muy importante la relación con la ciudad.
7.7.2	Quieren vincular a la ciudadanía con las actividades del museo.
7.7.2	Se busca que participen muchas personas en la vida del museo.
8.8.1	Se organizan visitas guiadas y se "tutela" al visitante que requiere información.
8.8.2	En las exposiciones temporales se promueven las actividades educativas.
8.8.2	Este año se trabaja en colaboración, en conjunto, con un colegio.
8.8.2	Se intenta adecuar a las necesidades del aula.
8.8.3	Procuran integrar el currículum escolar.
9.9.1	El edificio no tiene ascensor. Supone una barrera arquitectónica.
9.9.2	Existen problemas con las medidas de seguridad. Así se reclama cada año.
9.9.3	Dispone de espacios para talleres en la planta baja.
11.11.1	El Facebook del museo lo actualiza cada mañana la directora a las 7.30 AM
11.11.1	La web está completa pero quieren incluir más información.
13.13.2	La biblioteca tiene un apartado museología y educación para formación de educadores.
14.14.1	Es la propia directora.
14.14.2	El responsable de la educación es la directora con el apoyo durante seis meses de un técnico (del 1 de abril al 31 de octubre).
14.14.2	Las educadoras reciben la formación en el museo.
14.14.2	La responsable didáctica del MO acude a dar sesiones de formación al MGM.
14.14.2	El trabajo de becario o prácticas tiene que ser una experiencia real, formativa y ejecutiva
14.14.2	El personal auxiliar recibe formación pero no son educadores. Dirigen a estos.
14.14.2	Existen voluntarios en el museo. Por ejemplo en la biblioteca.

Fuente: elaboración propia

El Museo Gustavo de Maeztu desde su apertura hace veinticinco años mantiene un empeño considerable por mantener de forma activa todos los objetivos que son propios de un museo. Ya señalamos como, en opinión de los profesionales (Mezquíriz, 1997: 618), cumple con las exigencias de la definición de museo del ICOM. Esto se debe, en nuestra opinión, a que procuran alcanzar con éxito todas las áreas de trabajo propias de un museo. Además, en su caso, aunque el desarrollo de los objetivos van paralelos, el objetivo educativo adquiere una mayor presencia. Para conseguirlo, las actividades que se ofertan tanto para menores como adultos tienen una finalidad educativa.

Las actividades planteadas procuran cumplir los objetivos del museo; entre otros, facilitar el acceso a la colección a todo tipo de personas. Por eso, las actividades se adaptan a la diversidad de públicos y a colectivos como ANFAS (Asociación Navarra en favor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo) o Proyecto Hombre.

Uno de los problemas que, como vimos, plantean los museos locales es la falta de personal y, concretamente, la falta de personal educativo. Este museo tiene, en la actualidad, tres personas contratadas: su directora y dos personas encargadas de actividades auxiliares y servicios. Su contratación depende del Ayuntamiento de Estella. Por este motivo, nos ha sorprendido el alto número de iniciativas que se desarrollan en el museo. Al mismo tiempo, trabajan otras personas que no han sido contratadas por el ayuntamiento sino por el Gobierno de Navarra. Este es el caso de un técnico que cada año apoya durante seis meses al museo. Esta persona habitualmente trabaja en el área educativa del museo, aunque sólo durante esos meses. Da preocupación que se invierta cada año ese tiempo en la formación docente y profesional de estos profesionales, sobre todo, porque al terminar ese período de tiempo no pueden ser contratados ni continuar en el museo; precisamente en el momento en que tienen mayor experiencia y, que por tanto, podrían desarrollar mejor su tarea educativa. En realidad, podemos concluir que más que un trabajo se trata de una beca de colaboración.

El museo pretende cumplir su misión y desarrollar sus funciones con estos medios. Para lograrlo se proponen unos objetivos asequibles y acordes con los recursos de que disponen. Este punto resulta de interés puesto que una de las claves del museo es, en nuestra opinión, la organización y la precisión de sus metas marcadas.

Ahora bien, estas metas y objetivos pueden llevarse a cabo gracias a la búsqueda

da de financiación para realizar proyectos que faciliten actividades para el público. Uno de estos programas, *Descubre el museo Gustavo de Maeztu*, ha sido financiado por La Caixa. En estos programas la estrategia y metodología didáctica recae en el museo y no en el financiador. Lo mismo ocurre con la formación de las personas contratadas para los proyectos. En este caso, la realización del programa se adjudica a una empresa (Muralia). Una monitora de dicha empresa es la persona responsable del programa y recibe la formación para realizar este trabajo tanto de Muralia como de la dirección del museo.

Al encontrarnos con un museo de autor, su colección adquiere un valor especial. Por un lado, puede vincularse tanto con manifestaciones artísticas y culturales de la época del pintor como con el período histórico en que vivió. Por otro lado, la relación del artista con Estella permite, al contemplar su obra, valorar el patrimonio local. Las actividades que se fomentan se centran en la pintura puesto que el museo es una pinacoteca y porque otros museos de Navarra ofrecen actividades relacionadas con otras disciplinas. Todas estas actividades y talleres fomentan la creatividad y la formación de sus monitores se dirige a este objetivo.

Al mismo tiempo, el museo se concibe con un claro matiz social y busca que muchos ciudadanos participen en la vida del museo. Para eso, fomentan la participación ciudadana ya que la relación con la ciudad resulta de especial importancia en la concepción del museo. Debemos tener en cuenta que la mayoría de sus usuarios pertenecen a Estella y su comarca.

Por supuesto, la campaña escolar tiene importancia en el museo. Las visitas guiadas que se organizan se intentan adecuar a las necesidades de los alumnos de centros escolares y lo mismo se hace con los talleres. Así, la visita al museo logra integrarse en el currículo escolar. Por otra parte, el año 2017 se ha llevado a la práctica una experiencia con un centro de Estella. La experiencia busca que desde el centro educativo se comunique al museo lo que necesitan y éste averigüe cómo ofrecer lo que demandan. Esto se debe a que en numerosas ocasiones ocurre al contrario, que el museo oferta una actividad que puede que a los centros educativos no interese.

Otro asunto que supone uno de los principales problemas que plantea el museo para su accesibilidad es la falta de ascensor. El edificio tiene tres plantas y una planta baja en la que se encuentran los talleres. La directora del museo ha reclamado un ascensor al Gobierno de Navarra (propietario del edificio) desde 1992. Ahora bien, parece ser que, en un futuro no lejano, el Gobierno de Navarra destinará parte

del presupuesto al ascensor del museo. Así, la barrera arquitectónica que supone quedará olvidada. Otro problema que plantea el edificio es su falta de seguridad por la existencia de un patio interior que conecta con una oficina de turismo sin seguridad, que forma parte del mismo conjunto.

Sobre los medios TIC, internet y redes sociales ya hemos tratado. El museo tiene una *web* completa aunque en permanente estado de actualización y una red social, *Facebook*, en la que participan los usuarios y que se actualiza con frecuencia. Lo mismo ocurre con el perfil de usuario de *Twitter*¹⁴². Además, en la visita al museo agrada contemplar que la recepción tiene unas pantallas junto a recepción que ofrecen, de un primer vistazo, un panorama de lo que se encontrará el visitante en su interior.

Como señalamos, la tarea de formación del personal de educación recae en la dirección del museo. La propia directora prepara los cursos de formación. Para ello, cuenta con la ayuda de otros museos de Navarra como el Museo Oteiza cuya educadora acude al museo a formar a los futuros educadores. El personal educativo recibe la formación para que su estancia en el museo se convierta en una experiencia real, formativa y ejecutiva. Se trata de aprender a enseñar y para lograrlo cuentan con la ayuda inestimable de una sección de la biblioteca especializada en educación y museos. Respecto al personal auxiliar nos interesa señalar que estas personas reciben formación pero no se trata de formación pedagógica, por lo que suelen derivar a los visitantes que requieren información a los educadores. Por último, existen voluntarios que colaboran en diferentes tareas en el museo; por ejemplo, en la catalogación y atención de la biblioteca.

3.2.2. Museo Muñoz Sola de Arte Moderno de Tudela

1. Introducción

El Museo Muñoz Sola de Arte Moderno es un museo local que se encuentra en el corazón de la zona monumental de Tudela, en un palacio que anteriormente fue la Casa-Palacio de la familia tudelana Beráiz. El edificio alberga una colección de pintura francesa de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX que el pintor Cesar Muñoz Sola (1921-2000) compró en sus frecuentes viajes y

¹⁴² Por ejemplo en julio de 2017 aparecen imágenes de los talleres y actividades para menores que tienen lugar durante la temporada de vacaciones escolares.

estancias en París.

La historia de este museo comienza en 1998 cuando el citado pintor ofreció al Gobierno de Navarra exponer su colección particular y una parte representativa de su propia obra. Se iniciaron así las negociaciones entre el autor (con los herederos tras su fallecimiento en el año 2000), el Gobierno de Navarra y el Ayuntamiento de Tudela.

El conjunto de bienes ascendía a veinticuatro cuadros de su propia mano y 131 de maestros franceses. El acuerdo, finalmente alcanzado el 29 de junio 2001, obligaba al Ayuntamiento de Tudela, en adelante su titular, a aportar como sede del futuro museo el palacio de Beráiz, y su adecuación museográfica (adjudicada en noviembre de ese año con una ayuda del Gobierno de Navarra de setenta millones de pesetas), asumiendo personal, gestión y mantenimiento del edificio, en tanto el Gobierno de Navarra se hacía cargo de la catalogación y restauración de los fondos recibidos en depósito por el pintor, más una cantidad por arrendamiento anual de los mismos a los herederos del artista (que inesperadamente muere de un accidente de carretera en marzo de 2000), que ascendía a quince millones de pesetas, acordándose que, en caso de compra, el Gobierno de Navarra pudiera deducir del precio total tasado en cuatrocientos millones de pesetas, las cantidades aportadas por alquiler (Zubiaur, 2013: 475).

Una vez llegados a un acuerdo, el museo abrió sus puertas y empezaron las actividades. Desde el año 2001 al 2013 se fueron renovando los contratos de arrendamiento con Tomás Muñoz Asensio, hijo del pintor y, en ese momento, actual propietario de la colección. Finalizado este período de tiempo, el propietario y el Gobierno de Navarra (a través de la institución Príncipe de Viana) comenzaron las conversaciones para llegar a un acuerdo sobre el futuro de la colección. Definitivamente el 6 de abril de 2016, el propietario donó la colección completa al Gobierno de Navarra para destinarla permanentemente a su exposición en el museo. El Gobierno de Navarra aceptó la donación y autorizó su cesión gratuita al Ayuntamiento de Tudela por un plazo de cincuenta años que lo gestiona a través de la EPEL (Entidad Pública Empresarial Local) Castel Ruiz.

Por último, queremos destacar en esta introducción que el Museo Muñoz Sola de Arte Moderno tiene pequeñas dimensiones aunque una amplia colección. La atención del museo la lleva a cabo sólo una persona como responsable de todas las áreas del museo (programación, comunicación, educación, atención al público, etc.) aunque cuenta con el apoyo del concejal de cultura del Ayuntamiento que es

el responsable directo del museo. Sin embargo, estas dificultades no suponen un obstáculo para que el museo se proponga como misión y función principal la difusión de las actividades educativas entre todos los públicos, especialmente el escolar.

2. La colección

La colección completa está formada por 156 obras que se pueden dividir en 2. Por un lado, las 118 obras que Muñoz Sola compró en Francia realizadas por pintores entre 1850 y 1950 y, por otro, las 38 obras del propio pintor. Se exponen en su totalidad desde el 21 de julio de 2016.

La mayoría de ellas representan tipos populares, retratos, paisajes, desnudos o bodegones. Abarcan un amplio abanico de estilos como la pintura naturalista, impresionista o romántica. Las obras que el pintor compró en sus estancias en Francia se deben a autores como Girodet o L'Hermitte pero también encontramos autores españoles como López Mezquita o José Villegas.

Las obras de Muñoz Sola se encuentran en la planta superior del museo. El resto de las obras, agrupadas por temáticas (paisajes, desnudos, bodegones, retratos) pueden visitarse en las demás salas del museo.

3. El público

Debido a las pequeñas dimensiones del museo y a su escaso presupuesto el Museo Muñoz Sola de Arte Moderno cuenta, en números generales, con pocas visitas anuales. En 2015, según la información presentada a la prensa por el Gobierno Foral, visitaron el museo 4.735 personas. En cambio, el número de visitantes y usuarios en 2016 desciende a 4.508. A continuación mostramos una tabla con información facilitada por el museo. Nos parece de interés porque diferencia entre visitantes y usuarios.

Tabla 31: Visitantes y usuarios del Museo Muñoz Sola en 2016

	Visitas	usuarios
Enero	33	12
Febrero	221	21
Marzo	301	273
Abril	667	167

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Mayo	398	109
Junio	207	177
Julio	191	184
Agosto	132	78
Septiembre	154	110
Octubre	182	35
Noviembre	305	114
Diciembre	235	202
TOTAL	3026	1482

Fuente: Elaborada por el autor del texto con información recibida del museo.

Sin embargo, debido al escaso número de visitantes y presupuesto para contratar a más personas, la calidad de las visitas y la atención de los visitantes se ofrecen casi de forma personalizada. El museo es poco conocido a pesar de estar incluido en la red de museos de Navarra.

Lo cierto es que los museos locales encuentran dificultades para llegar a más público. Por este motivo, según Santacana y Llonch (2008: 106) el museo local debe emprender acciones empleando el *marketing* para localizar posibles visitantes. Además, estos autores apuntan una estrategia que nos parece útil para este museo: “debería actuar sobre el público habitual, mejorando la oferta y los servicios, cuidándolo mucho y esperando que el «boca oreja» funcione correctamente” (Santacana y Llonch, 2008: 107). Que los visitantes comuniquen con ilusión la visita realizada puede significar una de las mejores estrategias para la difusión del museo y sus actividades.

4. La comunicación

La comunicación del museo se lleva de forma conjunta con el resto de las instituciones de la empresa Castel Ruiz. Así, la *web* del museo se encuentra alojada en la página de dicha empresa. En cambio, las redes sociales como *Twitter* o *Facebook*, son independientes y se designan con el nombre del museo. La página de *Facebook* (activa desde el 20 de septiembre de 2015) y el *Twitter* recogen información únicamente de la colección y actividades del museo.

La comunicación depende en general de la oficina de comunicación de Castel Ruiz. Nos parece que actualizar los medios de los que se dispone, tal vez, empleando algún nuevo medio digital (sean redes sociales, *webs*, o aplicaciones digitales), puede facilitar que el número de visitantes aumente. Se trata de potenciar el

entorno virtual para aprovechar las posibilidades que ofrece y conectar así con los futuros visitantes. En definitiva, utilizar medios sencillos y económicos que “funcionan como eje transmisor e intervienen en el acceso y recepción de información” (Marí, 2006: 151).

Ahora bien, la comunicación y la difusión también se realizan mediante otros canales de comunicación como los folletos y prospectos que se encuentran en las oficinas de información. Nos llama la atención, aun conociendo el reducido presupuesto, que el museo no ofrezca a los turistas en las oficinas de información del ayuntamiento de Tudela referencias sobre el museo. Por esta razón, sugerimos que, si no se pueden dedicar recursos económicos a la impresión de folletos informativos, al menos se elabore un poster con la noticia de la existencia del museo.

5. La educación

Como hemos apuntado, en este museo sólo trabaja una persona contratada y de ella depende la educación, tanto de los visitantes individuales como de los grupos. También es responsable de actividades como las visitas guiadas para grupos, las actividades escolares, los viajes culturales para adultos, los talleres para niños y sus familias, etc.

Para organizar y dirigir las actividades, el museo contrata *ex professo* a especialistas para la ocasión. Por ejemplo, los talleres sobre ilustración y dibujo emocional organizados en el mes de noviembre de 2016 los impartió una artista e ilustradora – Myriam Cameros, en este caso– que colabora con frecuencia en las actividades del museo.

Las actividades educativas que se llevan a cabo son, principalmente, las visitas guiadas para colegios que requieren cita previa por teléfono. Participan colegios de la Ribera y, en menor medida, del área de la Cuenca de Pamplona. También acuden grupos de personas con capacidades diferentes. Además, durante las vacaciones y fines de semana se programan actividades para los menores y sus familias, como los cuentacuentos o talleres de arte. En noviembre de 2016, por ejemplo, tuvo lugar el taller en familia “Retratos y relatos para pasar un buen rato”.

Sin embargo, las actividades para adultos parecen un claro ejemplo de acercamiento del museo a los ciudadanos. Desde su inicio, han sido un referente cultural en la ciudad de Tudela. Por un lado, proponen al público exposiciones temporales de artistas de la talla de Aureliano de Beruete y Moret, Ignacio Pinazo o Santiago Rusiñol i Prats. La última exposición organizada presentó la obra del pintor Ba-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

siano. Por otro lado, cada año se proponen ciclos de conferencias temáticas en las que han participado personas de reconocido prestigio en el mundo del arte y el pensamiento como Miguel Falomir, Francisco Calvo Serraller, Trinidad de Antonio, Esther Tusquets, Javier Portús o Javier Gomá.

Pero también sorprende que un museo local con tan pocos recursos proponga eventualmente en su programación viajes culturales a otras ciudades (Bilbao y Madrid en el año 2016) ya que consideramos que requieren esfuerzo y tiempo de preparación por parte del escaso personal del museo.

Por último, los espacios destinados para las actividades educativas son las propias salas del museo, el hall de entrada y el sótano del edificio, un espacio abovedado que se adecuó como taller. Así, por ejemplo, las conferencias se tienen, junto a las obras de arte, en la sala más amplia del museo; los talleres infantiles en el hall de entrada en invierno y en el sótano, que es más fresco, en verano.

6. Análisis, interpretación y conclusiones

La recogida de datos para analizar la educación en este museo de Tudela se ha llevado a cabo mediante la visita al museo y la entrevista con la responsable del mismo que, como hemos señalado, de ella dependen también las actividades educativas.

Los datos que encontramos en la página *web* del museo¹⁴³ nos permiten elaborar la ficha inicial:

Tabla 32: Ficha educativa. Museo Muñoz Sola

Nombre del museo	Museo Muñoz Sola de Arte Moderno		
Dirección postal	Plaza Vieja, 2 31500 Tudela		
E-mail	museomunozsola@castelruiz.es	Teléfono	948 402 640
Persona responsable de la educación	Nombre: Izaskun Gamen (*)		
	Contacto:		
Dirección <i>web</i>	http://www.castelruiz.es/MuseoMuñozSola.aspx		
Actividades educativas	Nombre: Talleres de expresión plástica		
	Tipo de público: Infantil y adulto		
	Nombre: Visitas guiadas		
	Tipo de público: Escolar		
Otras actividades	Nombre: Visitas guiadas		

¹⁴³ La visita a la *web* para su estudio se realizó los meses de marzo y abril del año 2017.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

	Tipo de público: General
	Nombre: Cuentacuentos
	Tipo de público: Infantil
	Nombre: Ciclos de conferencias
	Tipo de público:
	Nombre: Viajes culturales
	Tipo de público:
	Nombre: Día de los museos
	Tipo de público:
	Nombre: Cursos y seminarios
	Tipo de público:

Fuente: Elaboración propia.

(*) El nombre de la responsable no aparece en la *web* oficial del museo. Pero si aparece en la *web* en diferentes entrevistas para diarios regionales¹⁴⁴.

Esta información es pública, puede encontrarse en la *web* y no requiere ningún tratamiento especial de confidencialidad. Algunos datos, que no aparecen en la tabla, no los hemos añadido aun conociéndolos, precisamente por este motivo. La página forma parte de otra página *web* de la empresa cultural Castel Ruiz de la que ya hemos tratado. En realidad, en la página *web* apenas aparece información educativa y, por eso, podríamos decir que es informativa. El contenido, salvo algunas fotografías que parecen recientes, es estático y no se ha renovado en los últimos años. Sin embargo, teniendo en cuenta el número de personas que trabajan en el museo, nos parece suficiente. Pues bien, del análisis de la información extraída de la *web* destacamos:

- Nos encontramos ante una página con un contenido cuidado pero estático, que no se renueva.
- La página inicial muestra la historia del edificio.
- No aparece referencia alguna a la misión educativa y se emplea el término difusión.
- Se informa de actividades realizadas en el pasado pero no se añade nada de las futuras.
- No se facilita un correo ni teléfono para concertar las visitas. Aunque sí un telé-

¹⁴⁴ Recogemos dos páginas *web* en las que aparece:

<http://www.noticiasdenavarra.com/2016/08/24/vecinos/tudela-y-ribera/un-refugio-cultural-contra-el-sofocante-calor-de-tudela>

http://www.diariodenavarra.es/noticias/cultura_ocio/cultura/2016/05/16/izaskun_gamen_del_museo_munoz_sola_tudela_455117_1034.html Consultadas el día 20 de marzo de 2017.

fono y correo general en el apartado de información.

- En el apartado de programación no descubrimos ningún tipo información.

No podemos establecer una comparación entre la *web* de este museo y el resto. Esto se debe a dos motivos. Por un lado, ya hemos señalado que en realidad (como ocurría con el Museo de Navarra) la información del museo se encuentra alojada en una dirección que no es específica del museo. Por otro, existe una diferencia considerable de tamaño y presupuesto entre este museo y el resto de los estudiados. Ahora bien, intentaremos señalar algunas sugerencias de mejora de la web que nos parecen posibles sin necesidad de una inversión excesiva de tiempo y económica.

En primer lugar, nos parece inadecuado que la página inicial del museo muestre la historia del edificio. La página de portada es la más representativa puesto que con ella el museo se muestra al público. Por este motivo, sugerimos que, aunque sea estático, aparezca menos texto y más imágenes en las que figure la actividad del museo así como su colección.

Un segundo asunto al que nos gustaría aludir se refiere al contacto. Para conectar con el museo y solicitar una visita guiada no queda claro cómo realizarlo. Por esta razón, parece conveniente añadir el correo electrónico y el teléfono en esos espacios.

En tercer lugar, añadir una programación general de actividades del museo en el apartado programación que actualmente aparece sin información. Ahora bien, es cierto que esta información ya aparece en el apartado actividades. Por eso, tal vez sea preferible suprimirlo.

Para terminar, nos parece que un punto fuerte del museo son las redes sociales y concretamente *Facebook*. El Museo Muñoz Sola ofrece en esta red social información actualizada con fotografías de las actividades realizadas en el museo. También, los centros educativos y personas que acuden al museo participan y comparten noticias. Por eso, si se emplean sus intervenciones como medio para la educación puede convertirse en un interesante recurso. Por este motivo, apuntamos la posibilidad de incluir un enlace a la página de *Facebook* en el apartado reservado para la programación. Igualmente, podría ser favorable añadirlo en la página de inicio.

A continuación comenzamos el análisis de la información, obtenida durante la recogida de datos. Emplearemos los indicadores/descriptores señalados al comienzo del capítulo. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son: la entrevista realizada a la persona responsable del museo y las notas tomadas en la visita al museo.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Recogemos en la siguiente tabla la relación de fuentes o instrumentos analizados, una breve descripción y el código asignado para su análisis:

Tabla 33: Fuentes para el análisis del Museo Muñoz Sola

	Fuente	Descripción	Código
1	Entrevista a la responsable del museo	Entrevista: Museo Muñoz Sola de Arte Moderno el 30 de septiembre de 2016	ERM
2	Observación realizada durante la estancia y visitas al museo	Notas tomadas	OMMS

Fuente: Elaboración propia.

Hemos realizado la entrevista a la responsable del museo debido a que es la única persona que trabaja ahí. Es verdad que al ser una institución municipal existen otras personas responsables del museo, pero que no trabajan directamente en él. La figura de una persona responsable de todo el museo es habitual en las instituciones museísticas de pequeñas localidades. Esta persona se encarga de atender al público, la comunicación, preparar y coordinar los programas, atender la recepción, etc. Nos ha parecido muy interesante el diálogo mantenido con ella puesto que tiene una visión de conjunto de todo el museo y especialmente de su misión educativa.

Las preguntas de la entrevista como señalamos se encuentran en el anexo 6. Durante el tiempo de la entrevista, además de los asuntos previstos, se abordaron otros temas que fueron surgiendo de la conversación.

A continuación, la siguiente tabla recoge la información obtenida de la entrevista. Se añade el indicador y un breve análisis e interpretación. Sin duda, separando la información en partes facilitamos la codificación y, posteriormente, su análisis.

Tabla 34: Información extraída del estudio en el Museo Muñoz Sola

MMS	MUSEO MUÑOZ SOLA DE ARTE MODERNO Responsable del museo
Indicador	Análisis e interpretación
1.1.1	La educación es primordial.
1.1.1	Es necesario que los niños "chupen" la cultura. Es un objetivo.
1.1.1	Existen unos objetivos puestos sobre el papel.
1.1.2	Se realizan actividades que pretenden enseñar relacionando los objetivos con la actividad.
2.2.1	Las actividades para niños buscan competencias como la convivencia.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

2.2.2	Las visitas guiadas se adaptan a los visitantes.
2.2.2	Las actividades para menores se adaptan según las circunstancias.
2.2.2	Se programan visitas adaptadas para grupos de jubilados.
3.3.1	Se organizan actividades para familias que pretenden educar.
3.3.2	Se explican a los visitantes las obras del museo. Por temáticas.
4.4.1	Por las características del museo se atiende a los visitantes casi individualmente.
4.4.2	Se emplean las emociones como método.
5.5.1	Se procura organizar actividades que den a conocer el patrimonio del museo.
5.5.2	Se da valor a la obra del siglo XX.
6.6.1	Se proponen actividades que den a conocer manifestaciones artísticas y culturales.
6.6.2	Se proponen actividades emocionales para adultos que fomenten la creatividad.
7.7.1	Las actividades facilitan que se vea el museo como algo propio.
7.7.2	El museo es una "escuela" donde aprender a convivir.
7.7.2	Los talleres son baratos para que acuda más gente.
7.7.2	Se intenta integrar a todos los colectivos en el museo. Por ejemplo, mujeres inmigrantes.
8.8.1	En la entrada se facilita información para que pueda visitar el museo de forma autónoma.
8.8.2	Se busca que la educación esté en todo y que conozcan el museo para luego en clase/casa puedan ampliar.
8.8.2	Las visitas escolares tienen en cuenta los programas de las asignaturas.
8.8.2	Se pregunta al profesor si quiere que se explique algo específico.
8.8.2	En un futuro se prevé visitar los centros educativos para hablar del museo.
8.8.3	Las actividades facilitan seguir la programación y continuar con el trabajo en el aula.
9.9.1	El edificio tiene ascensor para acceder a todas las plantas.
9.9.2	Las instalaciones se encuentran en buen estado.
9.9.3	Dispone de espacio para talleres y actividades en la planta baja.
10.10.1	El material didáctico es sencillo. Fotocopias para colorear o preguntas sobre la colección.
10.10.2	El material es sencillo pero parece insuficiente. Con más presupuesto invertiría más.
11.11.1	Intenta mantener actualizada la página de <i>Facebook</i> .
11.11.1	La <i>web</i> no se actualiza de momento.
11.11.1	El museo cuenta desde hace poco con una cuenta en <i>twitter</i> .
13.13.2	Desde la concejalía se anima a participar cada año en algún curso de formación.
14.14.1	Por encima de la responsable del museo se encuentra el coordinador cultural y el concejal de cultura de Tudela.
14.14.2	La formación de la responsable es licenciada en Bellas Artes, erasmus en Italia, Master en Londres. Tiene el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) y taller propio.
14.14.2	Es necesario que los que trabajan como externos sean profesionales y especialistas.

Fuente: Elaboración propia con la información de la investigación.

El museo que estamos estudiando tiene unas características especiales que deberían ocasionar un análisis diferente. En primer lugar, y como ya hemos señalado, no existe una persona responsable específicamente de la educación. Sólo trabaja una persona de la que dependen todas las labores propias del museo. En segundo lugar, el horario de apertura del museo depende de los horarios de contratación de

esta persona. Y, por último, nos encontramos con un museo en una localidad donde existen otros museos e instituciones culturales (el Museo Diocesano, Museo de Tudela y la Fundación Maria Forcada). A pesar de lo dicho, procuraremos efectuar un análisis similar al que realizamos para el resto de los museos.

En el Museo Muñoz Sola la educación tiene un papel primordial debido a que se trata de un museo cuyas obras se han cedido para darse a conocer a la población. Las iniciativas educativas inciden en los centros escolares ya que tiene un presupuesto reducido y de esa manera pueden llegar a un público mayor. Ahora bien, también se proponen actividades fuera del horario lectivo tanto para menores como para adultos. Por ejemplo, en abril de 2017 ofrecieron al público los siguientes talleres y actividades:

- Taller de pintura experimental¹⁴⁵.
- Taller de pintura de bodegón para niños¹⁴⁶.
- Taller de pintura de bodegón para adultos¹⁴⁷.
- Taller creativo sobre las verduras¹⁴⁸.
- Inauguración de una exposición temporal¹⁴⁹.

El objetivo fundamental de las actividades para menores es conseguir que, desde edades tempranas, conciban la cultura y el arte como algo habitual. En concreto que se impregnen en la infancia para que en el futuro puedan continuar su relación con el mundo del arte y los museos. Estos objetivos se encuentran en los documentos normativos del ayuntamiento y la responsable del museo se encarga en el día a día de ponerlos en práctica. Entre otras cosas, las actividades pretenden desarrollar competencias en los participantes que les preparen para el futuro y, sobre todo, a ser mejores personas.

En cuanto a las visitas guiadas, en líneas generales se adaptan a las necesidades

¹⁴⁵ El taller, impartido por Belén Puyo, cuesta 7€ cada día. Los participantes realizaron experimentos con pintura, leche y jabón; fabricaron rosas a partir de acelgas y experimentaron con la ‘pintura de explosión’.

¹⁴⁶ El taller tuvo lugar el 22 de abril para menores a partir de siete años. El precio fue 4€ y la actividad estaba dirigida por Izaskun Gamen.

¹⁴⁷ Este taller fue un curso intensivo sobre la pintura de bodegón, con una parte teórica y otra práctica. El precio fue 40€, tuvo lugar el 29 de abril y fue impartido por Mercedes Truan, profesora titular de Bellas Artes en la Universidad del País Vasco.

¹⁴⁸ Este taller, dirigido a menores a partir de cuatro años, se llamó “Menestra de verduras”. Pretendía ver y sentir las diferentes texturas que componen un bodegón (verduras, tela, cristal, etc.). Su precio era 2€ cada día y se impartió del 26 al 28 de abril.

¹⁴⁹ La exposición llevaba por título *ESSENTIA. Encuentros y desencuentros. Colección Muñoz Sola-Juan Belzunegui-Feliz Ortega*. Se inauguró el 21 de abril de 2017.

de los visitantes. Lo mismo ocurre con las actividades para menores. Ahora bien, como sólo trabaja una persona en el museo, en ocasiones, durante el tiempo que dura la visita debe cerrarse la puerta. Sin duda, esto supone un inconveniente para la accesibilidad; sin embargo, esta dificultad facilita que la visita sea más personalizada y, prácticamente, a museo cerrado. Por estos motivos, se programan visitas guiadas para centros educativos y familias adaptadas a las necesidades educativas de cada uno. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con los grupos de jubilados que no realizan una visita guiada típica.

Dado que la colección posee obras de diferentes asuntos y estilos, las visitas al museo que se ofrecen se enfocan con diferentes temáticas. Por ejemplo, el retrato, el desnudo, el paisaje, etc. Mediante la colección procuran que el público se acerque al patrimonio y, así, valorarlo y compartirlo con otras personas. El contacto del arte con las personas que acuden al museo es muy emocional. El espectador de la obra de arte descubre nuevas emociones que facilitan la metodología de las actividades. Además, las actividades no sólo se dirigen a un público infantil, también los adultos pueden participar en talleres que desarrollan la imaginación y la creatividad.

El museo ofrece actividades que dan a conocer manifestaciones culturales o costumbres locales, por ejemplo, actividades relacionadas con los carnavales o con las fiestas locales de la verdura. La ventaja de estas actividades, nos parece, es que facilitan al público contemplar el museo, no como un espacio ajeno a la sociedad sino como algo propio, donde convivir con otras personas en una actividad diferente a la habitual. Así, el museo se muestra como un espacio de convivencia y, como espacio educativo que es, una escuela donde aprender a convivir.

Los talleres procuran integrar a todos los colectivos de la localidad. Para lograrlo, los precios que se proponen son accesibles a todos. La entrada al museo, por ejemplo, es de un euro. Al mismo tiempo, se ofertan talleres para personas o colectivos en riesgo de exclusión social como las mujeres inmigrantes.

En cuanto a las visitas escolares, se pretende que faciliten la programación de los docentes, sobre todo, que lo aprendido en el museo tenga continuidad en el aula. Para conseguirlo se trabaja, a través del *email*, con los profesores. La situación ideal sería coordinarse en el propio centro educativo, incluso en el aula, pero el problema de personal lo hace inviable. Se está estudiando la posibilidad de cerrar un día a la semana el museo para, así, poder acudir a los colegios a preparar las visitas en colaboración con el profesorado.

Respecto a las instalaciones, el museo es accesible para personas con movilidad reducida ya que tiene un ascensor que facilita el acceso a todas las plantas del edificio. Además, se encuentra en buen estado de conservación y dispone, en la planta baja, de un espacio para los talleres y actividades educativas.

En líneas generales, el material didáctico que se emplea en la actividad educativa ordinaria es muy sencillo: unos folios con dibujos para colorear y un documento con algunas preguntas sobre el museo. En el caso de las actividades que se realizan en los talleres, el material cubre las necesidades. En cambio, nos parece que si el museo mejorase la calidad de los materiales para las visitas escolares y las visitas guiadas, mejoraría la calidad educativa de las mismas. Al mismo tiempo, comprendemos la dificultad que entraña para un museo pequeño de estas características contar con un presupuesto más amplio para las actividades educativas.

A pesar de que hemos tratado anteriormente sobre la *web*, en este momento queremos señalar que en el museo no se utilizan las TIC como recurso didáctico. Es cierto que emplean la red social *Facebook* como medio para comunicar e incluso establecer contacto con los usuarios pero esto no significa que sea un medio empleado para la educación.

Por último, se aprecia una buena disposición del coordinador de cultura y del concejal de cultura del Ayuntamiento de Tudela (en definitiva los encargados de la dirección del museo) porque facilitan la colaboración con otras instituciones culturales del ayuntamiento. Además, como responsables últimos del museo, permiten a la encargada del museo participar en cursos y sesiones de formación profesional en diferentes áreas, entre ellas la educativa

3.3. Valoración final

3.3.1. Valoración de la visibilidad on-line

Para esta valoración final seguimos los indicadores señalados en el segundo apartado que describía la metodología de la investigación. El indicador “Actividades para profesionales y educadores” lo hemos interpretado como formación continua de los profesionales y educadores del museo y no como actividades para todos los profesionales de la educación.

Se debe indicar que la valoración realizada obedece *stricto sensu* a la información aparecida en la página *web* del museo y no se han tenido en cuenta otros da-

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

tos, como aquellos obtenidos mediante la entrevista o conocidos tras la visita al museo.

A continuación, una vez analizadas y valoradas las *webs* de los museos, completamos la plantilla. La valoración se realizó mediante la estimación dentro de una escala del 1 al 5 (1: nula, 2: pobre, 3: media, 4: buena, 5: excelente) y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 35: Valoración de la información de la web de los museos estudiados

	MN	MO	MUN	MGM	MMS
Presentación, carácter propio y propuesta educativa general	2	5	4	4	2
Autodenominación	2	5	5	5	1
Programas para el público general	3	4	4	4	2
Programas en el ámbito formal dentro y fuera del museo	4	3	5	5	2
Programas en el ámbito no formal	2	3	3	5	2
Programas para familias	3	1	4	3	1
Actividades para profesionales y educadores	2	2	2	2	1
Propuestas educativas sobre la exposición en curso	2	3	2	1	1
Actividades realizadas con artistas	1	3	2	5	3
Recursos didácticos en la web	3	4	3	4	3
Biblioteca	4	5	1	4	2
Publicaciones	3	5	3	3	2
Interdisciplinariedad en las actividades propuestas	3	4	4	4	3
Actividades musicales, danza, teatro, cine, performances, etc.	2	4	5	3	2
Conferencias, seminarios y talleres	4	3	4	4	3
Participación social y voluntariado	4	4	4	4	1
Investigación	2	4	4	4	3
Visibilidad	3	4	4	4	1
Actualización de datos	2	3	5	5	1
Redes sociales	1	5	3	4	1

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Abreviaturas: MN: Museo de Navarra; MO: Fundación Museo Jorge Oteiza; MUN: Museo Universidad de Navarra; MGM: Museo Gustavo de Maeztu, y, MMS: Museo Muñoz Sola de Arte Contemporáneo.

Fuente: Elaboración propia.

Con esta información no pretendemos comparar un espacio con otro. La realidad de cada uno de estos museos es diferente y, por lo tanto, no procede la comparación. Ahora bien, sí podemos concluir unos patrones generales, que señalamos a continuación:

- La actualización y novedad de los contenidos que se muestran en la red nos parece un aspecto primordial en el mundo digital. Por esta razón, señalamos que tan sólo dos museos actualizan los contenidos, incluyendo nuevas exposiciones, nueva información o novedades relacionadas con el museo. Estos son el Museo Gustavo de Maeztu y el Museo Universidad de Navarra, aunque el Museo Oteiza en su página tiene un espacio para las novedades donde figuran algunas actividades previstas o las últimas realizadas. Del mismo modo, el Museo de Navarra de forma muy sencilla inserta información sobre las exposiciones o actividades actuales y futuras.
- El acceso a la página *web* se realiza en tres casos –Museo Gustavo de Maeztu, Museo Oteiza y Museo Universidad de Navarra– mediante una dirección *web* propia del museo. En los otros dos las *webs* se encuentran integradas en otras: la del Museo de Navarra en la espacio de cultura de la página del Gobierno de Navarra y la del Museo Muñoz Sola en la de la Empresa Castel Ruiz.
- La presencia en las páginas *webs* de accesos a las redes sociales la encontramos en tres museos, el Museo Oteiza (*Twitter*, *Facebook*, *Pinterest* y *YouTube*), el Museo Universidad de Navarra (*Twitter*, *Facebook*, *Instagram* y *YouTube*) y el Museo Gustavo de Maeztu (*Twitter*, *Facebook* y *YouTube*). No aparece ni en el Museo de Navarra ni en el Muñoz Sola. En el caso del Museo de Navarra es comprensible porque no tiene ni página en *Facebook* ni cuenta en *Twitter*. En cambio, el museo de Tudela sí participa en estas redes sociales pero no figuran en la *web*. Por otro lado, llama la atención la elevada cifra de seguidores en *Twitter* del Museo Oteiza en comparación con el resto de museos de la Comunidad, fruto sin duda de años de preocupación por la difusión en las redes sociales.
- Dos aspectos que aparecen en los cinco museos con puntuaciones media o alta son las publicaciones propias del museo y la oferta de seminarios, conferencias o talleres.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

- La participación social, mediante actividades que fomenta la socialización e integración de los ciudadanos, se refleja en las *webs* con la excepción del Museo Muñoz Sola. También aportan información sobre el voluntariado en sus diferentes modalidades.
- En todos los casos las actividades y programas educativos ocupan una parte importante de los contenidos de la *web*. De estos destacan, en primer lugar, las actividades educativas dirigidas al público escolar y, en segundo lugar, las enfocadas al público general.
- Apenas encontramos actividades para los profesionales y educadores que trabajan en los museos. Esto parece lógico puesto que se trata de museos pequeños que no pueden organizar este tipo de actividades. Para su formación, habitualmente optan por asistir a jornadas, encuentros o congresos de formación de educadores en otros museos de ámbito nacional.
- Los cinco museos emplean palabras diferentes para referirse a la actividad educativa. Dos de ellos (el Museo Oteiza y el Museo Gustavo de Maeztu) utilizan la palabra ‘didáctica’, el Museo de Navarra trata sobre las actividades educativas en el apartado titulado ‘difusión’, el Museo Universidad de Navarra resalta la palabra ‘educación’ pero no tiene un apartado destinado a la educación¹⁵⁰. Por último, el Museo Muñoz Sola no utiliza ningún término.
- Para terminar, llama la atención que todos ellos, excepto el Museo Universidad de Navarra, aportan información en la *web* sobre su biblioteca¹⁵¹. Además, en todos los casos se muestra un espacio dedicado a la investigación.

3.3.2. Valoración final de conjunto

En este apartado, antes del análisis y aportaciones finales, queremos recoger mediante una tabla aspectos positivos, los puntos fuertes, y las sugerencias de mejora de cada uno de los museos estudiados. De esta manera pretendemos resumir aspectos ya señalados anteriormente y que conectan con los capítulos teóricos iniciales.

¹⁵⁰ Este aspecto lo comentamos en la conversación final con el director del museo en la que tratamos sobre las conclusiones extraídas de la investigación, sus puntos fuertes y sus aspectos de mejora. Nos comentó que eran conscientes de este error y que lo iban a solucionar. En agosto de 2017 ya incluían en la web un apartado que se refiere a la Didáctica.

¹⁵¹ El Museo Universidad de Navarra utiliza como biblioteca de investigación el espacio de bibliotecas de la propia Universidad. Por esta razón, aunque cuenta con un espacio físico destinado a esta función, no se utiliza. Tal vez, podría sugerirse incluir en la *web* la referencia a las obras que se encuentran en la biblioteca universitaria relacionadas con las obras y autores de la colección permanente del museo y de las exposiciones temporales.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

Hemos optado, para exponer la información, por elaborar una tabla sencilla con las conclusiones puesto que nos parece que favorece la claridad de lo expuesto y facilita su comprensión.

Tabla 36: Puntos fuertes y sugerencias de mejora de los museos estudiados¹⁵²

	Puntos fuertes	Sugerencias de mejora
MN	Tradición e historia	Comunicación: la web y redes sociales
	Apoyo institucional	Atención al visitante individual (audioguías)
	Programas (talleres) escolares	Formación de los educadores y monitores
	Voluntariado cultural	Participación del área de educación en el programa expositivo
	Bilingüismo en la actividad escolar	Acuerdos de colaboración con otros museos
	Accesible físicamente	Actividades para jóvenes
	Colaboración con universidades	Mejorar el espacio de taller
	Instalaciones museísticas	Colaboración con las oficinas de turismo de Pamplona
	La colección	Visibilidad física en la ciudad
	Ubicación en el centro de Pamplona	Añadir obras contemporáneas de mujeres en la exposición permanente
MO	Experiencia de los educadores	Continuar la formación de equipos transversales
	Formación del personal educativo	Facilitar un medio de transporte público que acceda hasta el museo
	Apoyo institucional	Reforzar las visitas del público joven
	Comunicación digital	Acuerdos de colaboración con otros museos
	Proyectos sociales y educar desde la experiencia	Uso de las redes sociales para conectar con el visitante
	Educar desde la experiencia	Mejora de los contenidos de la <i>web</i>
	La colección: obra de Oteiza	Mayor presencia internacional
	Investigación en la figura de Oteiza	Presencia física (señalética, información en la ciudad).
	Trabajo transversal en la organización de las exposiciones	Aumentar el espacio destinado a las actividades educativas.
Espacio natural y arquitectónico	Acuerdos de difusión con ayuntamientos.	

¹⁵² Cada uno de estos puntos fuertes y aspectos de mejora han sido comentados y consensuados con responsables o dirigentes del museo correspondiente. En concreto, con Jaime García del Barrio (director del Museo Universidad de Navarra); con Aitziber Urtasun (responsable del Área de Didáctica del Museo Oteiza); con Marta Arriola (Responsable del área de Didáctica y Difusión del Museo de Navarra); con Camino Paredes (directora del Museo Gustavo de Maeztu), y, por último con Izaskun Gamen (Responsable del Museo Muñoz Sola). Estas conversaciones han tenido lugar entre julio y septiembre de 2017.

La educación en los museos de arte contemporáneo en Navarra

MUN	Número de actividades educativas	Emplear las redes sociales para la educación
	Unión Museo-Universidad	Diferenciar entre usuario y visitante
	Facilidad para la investigación	Promover el aprendizaje/servicio
	Profesionalidad en las actividades	Formar equipos transversales (participación en los contenidos expositivos)
	Alumnos universitarios y el Aprendizaje/Servicio	Adaptar los textos. Accesibilidad
	Relación con los artistas	Convenios con otros museos locales
	Atención al visitante	Fomentar un programa de formación de educadores
	Espacio de taller amplio	Aumentar los visitantes universitarios
	Colección de fotografía	Diferenciar docencia de educación en la <i>web</i>
	Abierto a toda la ciudadanía	Utilizar el taller para actividades relacionadas con la fotografía
MGM	Programa museológico de acuerdo con el ICOM	Aumentar el personal educativo
	Comunicación digital	Instalación de un ascensor
	Programas escolares y actividades de adultos	Facilitar una aplicación móvil
	Experiencia de la dirección	Convenios con otros museos locales en aspectos educativos y de comunicación
	La colección	Continuidad de los educadores
	Instalaciones amplias para el espacio expositivo permanente	Facilitar información en los centros de turismo y en el museo
	Colaboración con universidades	Trabajo en colaboración con otros instituciones de Navarra
	Biblioteca e investigación de los Maeztu y su período	Señalética clara en la ciudad
	Búsqueda de captación de recursos económicos, patrocinio y mecenazgo	Aumentar el presupuesto
	La implicación de las personas que trabajan en el museo	Mejorar el espacio para las actividades educativas empleando el patio interior
MMS	Amplia colección	Acciones de marketing
	Calidad en la relación con el visitante	La calidad del material educativo
	Comunicación (<i>Facebook</i>)	Facilitar una aplicación móvil
	Actividades de adultos e infantiles	Administrar la <i>web</i> desde el museo
	Fuerte presencia de la didáctica	Ampliar la plantilla del museo
	Apoyo del Ayuntamiento de Tudela	Mejorar la comunicación
	Situación del edificio	Espacio para las exposiciones temporales
	Talleres realizados por artistas	El espacio de la biblioteca
	Seguridad en el museo	La investigación sobre el pintor
	Accesibilidad (ascensor)	Facilitar información sobre el museo

Fuente: Elaboración propia.

Como señalamos en la introducción a este estudio y en la nota al pie de página hemos contrastado el contenido de esta tabla con los responsables de cada museo. Nos parece de especial importancia ya que, en algunos casos, las entrevistas para la investigación se habían realizado dos años antes. Gracias a estas conversaciones comprobamos que algunos asuntos ya han mejorado o se encuentran en proceso de cambio. Por ejemplo, hemos nombrado la falta de colaboración entre las instituciones como una debilidad de los museos de Navarra. Pues bien, los últimos años la Dirección General de Cultura está trabajando para, en la medida de las posibilidades, atenuar este problema. De hecho, el Museo Universidad de Navarra se ha incluido en la red de museos de Navarra y, próximamente, de octubre de 2017 a febrero de 2018, tendrá lugar una exposición en el Museo de Navarra organizada en colaboración con el Museo Oteiza y el Centro Huarte de Arte Contemporáneo.

Al mismo tiempo, nos alegra comprobar, que después de estas conversaciones algunos museos aceptaron las sugerencias de mejora y realizaron los cambios necesarios para realizarlas. Así, el Museo Universidad de Navarra ha incluido en agosto de 2017 el apartado *didáctica* en su página *web* como un espacio independiente que recoge las actividades propias del área de educación.

4. Análisis y aportaciones a la situación de los museos de arte en Navarra

En líneas generales, percibimos que estos museos manifiestan problemas en cuatro aspectos relacionados con la educación: la vertiente económica, la falta de personal, el desarrollo de las TIC y la necesidad de formación para las personas que trabajan o colaboran en el área de educación.

Para empezar, el problema económico se debe principalmente a la crisis económica en la que se encuentra Europa. Los museos de titularidad pública han visto reducidos sus ingresos anuales desde hace unos diez años. Los responsables del área de educación de los cinco museos, de una o de otra manera, han hecho referencia al escaso presupuesto con que cuentan para realizar las actividades. Sin embargo, museos como el Museo Gustavo de Maeztu o el Museo Universidad de Navarra mitigan la falta de ingresos buscando nuevas fuentes de financiación privada sin que influya en la calidad de la educación. Además, nos parece que podría realizarse un estudio sobre la financiación de los museos de Gran Bretaña. No hemos

realizado una investigación sobre ellos, pero si tuvimos la ocasión de visitar los principales museos universitarios británicos (*The Ashmolean Museum* de Oxford y *The Fitzwilliam* de Cambridge) y algunos de la capital londinense (*Tate Modern*, *Tate Britain*, *British Museum* y *National Gallery*). Estos museos son gratuitos pero promueven la colaboración de los usuarios para el mantenimiento del museo. Por un lado, requieren su ayuda económica solicitando un donativo en la entrada y salida del museo. Por otro, ofrecen a los visitantes pequeños servicios como un sencillo plano del museo a un precio muy reducido. Además, impulsan campañas de comunicación y marketing para recaudar fondos y, para colaborar con la Fundación de Amigos del Museo.

También sugerimos que estos museos de Navarra estudien posibilidades de establecer convenios de colaboración entre ellos que ahorren costes y, por lo tanto, puedan destinarse a programas educativos. Por ejemplo, hemos observado que profesionales del Museo Oteiza colaboran con frecuencia en el Museo Gustavo de Maeztu ofreciendo sesiones de formación para los educadores o como conferenciantes en cursos o seminarios. También sugerimos que soliciten la ayuda de la comunidad universitaria de Navarra. Las universidades pueden colaborar con profesionales y también con alumnos que, aunque no son profesionales, consideramos que en los últimos cursos sí han recibido la formación suficiente como para ayudar en el museo. Nos parece que la firma de convenios de mutua ayuda entre museos o con la universidad no aumenta el presupuesto y, en cambio, soluciona en parte el problema que trataremos a continuación.

El segundo problema que se plantean los museos hace referencia a las personas que trabajan en la educación. Nos parece que el personal responsable de la educación conviene esté contratado y cualificado y debe dedicarse sólo a tareas relacionadas con la educación. Antes apuntábamos la posibilidad de establecer colaboraciones con las universidades. Ya lo hacen el Museo de Navarra (mantiene acuerdos de colaboración con las tres universidades navarras y la UPV), el Museo Universidad de Navarra y el Museo Gustavo de Maeztu (UPNA, UNAV y UNIR) que contrata alumnos como becarios para trabajar un tiempo en el museo. Sin embargo, sin dudar de su cualificación, pensamos que cada museo tiene sus propias características, tanto en lo que se refiere a su colección como a sus metodologías didácticas. Por este motivo, la formación de las personas que educan aparece como un problema más que surge en estos museos.

Probablemente la formación de los educadores sea uno de los aspectos funda-

mentales para lograr que el museo sea una institución educativa. Concretamente nos parece que los educadores, monitores y guías deben tener la formación adecuada para realizar su labor en el museo. Así mismo, parece que la formación permanente de todos ellos es de suma importancia. Esta formación En este sentido, opinamos que cada museo debe tener un plan de formación anual para todo el personal de educación. Así lo considera también Arnaldo (2008) al observar que el “trabajo del educador convierte a la fuerza a los museos, a sus colecciones y a sus equipo humanos, en agentes y centros de formación de sus propios educadores” (Arnaldo, 2008: 24).

El plan de formación educativo puede ser tanto interno como externo. Desde el punto de vista interno, en el museo, hemos dicho, todo educa. Por eso la participación del personal de educación en las actividades que organiza el museo supone una oportunidad para la formación. Además, el propio departamento debe organizar mensualmente reuniones de formación interna o en las que participen otras áreas del museo. Por ejemplo, parece que los conocimientos de los curadores pueden enriquecer la formación de los educadores. Del mismo modo, para el departamento curatorial es importante conocer la opinión y visión de la educación. El plan de formación interno proponemos que no sólo contenga actividades teóricas sino también prácticas en los talleres o salas del museo.

De manera semejante, sugerimos un plan de formación educativo externo. El enfoque que se recibe desde fuera perfecciona la formación adquirida en el propio museo. Gracias a la formación externa, los educadores pueden observar y conocer otros puntos de vista y otras actividades, intercambiar opiniones o recibir sugerencias sobre cómo mejorar los programas educativos. Desde hace unos años, tanto museos como universidades, ofrecen cursos, seminarios, congresos, jornadas para la formación de los educadores. Algunos ejemplos son: las Jornadas DEAC que se llevan realizando desde hace veinte años; el Congreso Internacional Museos y Educación organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, y, el Congreso Internacional de Educación Patrimonial organizado por el OEPE. También las universidades ofrecen cursos y seminarios en colaboración con los museos u otras instituciones patrimoniales. En este sentido, en Navarra no se organizan de manera habitual ningunas jornadas, cursos o master de formación de los educadores y nos parece que sería una buena iniciativa. De hecho, en un futuro no muy lejano (septiembre de 2018) el Museo Universidad de Navarra ha previsto iniciar un Master

en Estudios Curatoriales¹⁵³. La figura del curador en el museo se entiende como una persona capaz de interpretar el patrimonio y de hacer accesible el arte creando relatos e itinerarios que den sentido a sus colecciones. Como puede observarse una figura muy cercana al ámbito educativo.

Por último, el desarrollo de las TIC, especialmente de las páginas *web* y las redes sociales, puede mejorar en la mayoría de estos museos. De los museos que hemos estudiado, el Museo Gustavo de Maeztu y el Museo Universidad de Navarra actualizan los contenidos e informan en las redes de las actividades y, a pequeña escala, se emplean para la educación. En cambio, nos parece que el Museo de Navarra y el Muñoz Sola de Tudela deben desligarse de las páginas corporativas de las que dependen (el Gobierno de Navarra en el caso del Museo de Navarra y la empresa pública Castel Ruiz en el caso del Museo Muñoz Sola) y elaborar una *web* propia del museo. El Museo Oteiza presenta una *web* de interés pero requiere actualización. Tal vez les pueda servir como modelo el trabajo que realiza el equipo de educación y difusión del Museo del Romanticismo del que hablamos en el capítulo III, aunque es cierto que tienen el mismo problema con la página *web* ya que dependen del Ministerio de Cultura. El equipo de este museo está formado sólo por dos personas pero han adquirido prestigio y un alto número de seguidores en las redes sociales, por ejemplo, en *twitter* siguen su cuenta más de 44.000 personas. De hecho, se han volcado en la utilización de las redes sociales porque lo pueden controlar independientemente del ministerio.

Ahora bien, los cinco museos presentan formatos diferentes de financiación y gestión, también en el caso de la educación. Dos de ellos son de gestión municipal (el Museo Gustavo de Maeztu y el Museo Muñoz Sola de Arte Moderno); uno de gestión y financiación autonómica (Museo de Navarra); otro de gestión y financiación privada (Museo Universidad de Navarra) y, por último, el Museo Oteiza, que combina financiación pública y privada. Del mismo modo, las personas y recursos materiales de que disponen son distintos. Por un lado, no tendrían que surgir problemas para realizar actividades conjuntas que ayuden a mejorar la situación de los museos en Navarra pero, por otro lado, las barreras económicas y políticas que

¹⁵³ Este master, denominado *Master in Curatorial Studies*, está verificado por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), será bilingüe (inglés y español) y comenzará a impartirse en el curso 2018-2019.

surgen sí suponen un obstáculo en ocasiones. Nos parece que estas dificultades deben superarse llegando a un entendimiento para obtener un mayor beneficio en cada museo que redunde en la mejora de la ciudadanía.

Para terminar este apartado, queremos aportar brevemente algunas ideas y sugerencias que mejoren la labor educativa de los museos. Apuntamos en primer lugar estudiar las posibilidades de realizar propuestas conjuntas. En concreto, en la actualidad existe una aplicación móvil, de la que hemos tratado, que recoge información de los museos estudiados excepto del Museo Universidad de Navarra¹⁵⁴. Nos parece que debería incluir información de todos los museos, independientemente de la propiedad (pública o privada) del museo. Una segunda sugerencia, es organizar actividades conjuntas con precios asequibles entre los museos locales de forma que se apoyen unos a otros. Por último, nos parece que sería de utilidad organizar de forma anual un encuentro de personas que trabajan en educación en los museos de Navarra, tal vez con el apoyo de la universidad. Sin duda, enriquecería su trabajo y contribuiría a la formación permanente de los educadores.

¹⁵⁴ Es interesante anotar que, en julio de 2017, el Museo Universidad de Navarra se ha incluido en la dirección *web* del Gobierno de Navarra en su apartado de museos y colecciones museográficas. http://www.navarra.es/home_es/Temas/Turismo+ocio+y+cultura/Museos/museos.htm

Conclusiones

Antes de comenzar las conclusiones de este estudio me gustaría señalar los dos objetivos planteados al comienzo de la investigación:

1º Conocer y valorar la presencia de la educación en los museos de Arte Contemporáneo de la Comunidad Foral de Navarra, a través de sus departamentos, áreas, programas, ideario y museología.

2º Estar en condiciones de ofrecer a estos museos un estudio que muestre su potencial educativo y que concluya con unas indicaciones que puedan favorecer o ampliar su capacidad educativa.

Una vez recordados los objetivos señalamos las siguientes conclusiones en estas líneas finales del trabajo:

1. Es central en toda definición de museo una referencia explícita a su misión educativa superando de esta manera la visión del museo como mero conservador de objetos. En líneas generales podemos decir que los museos de los EEUU desde el siglo XIX hacen referencia a su vocación docente. En cambio, los museos europeos, con algunas excepciones, no logran esa visión hasta pasada la primera mitad del siglo XX. En ese momento, se desarrollan corrientes de pensamiento como la Nueva Museología o la Museología Crítica que proponen una revisión de la museología para que la educación y la acción cultural adquieran un papel relevante en el museo.

Ambas corrientes, durante décadas, han proporcionado a la museología, medios e instrumentos para que la educación sea realmente misión principal del museo.

La corriente de la Museología Crítica nos ha resultado especialmente interesante: busca suscitar la mirada crítica del espectador, que el visitante deje de tener una actitud pasiva y participe en los procesos de aprendizaje. Al mismo tiempo, en esta corriente, el estudio de los museos está muy relacionado con la investigación universitaria, creándose lazos entre museos y universidad que parecen imprescindibles en el siglo XXI.

2. Los museos suponen un motor de desarrollo para la población y la región donde se encuentran. Es frecuente emplear la palabra desarrollo para referir-

Conclusiones

nos, exclusivamente, al ámbito económico. Sin embargo, hay otros aspectos del desarrollo como el social o el educativo que también presentan gran interés. Que los museos significan una mejora económica para la localidad o región en la que se encuentran, parece indudable al estudiar, por ejemplo, el caso del Guggenheim de Bilbao. Ahora bien, consideramos de igual importancia el desarrollo personal de los visitantes que acuden al museo. Esto nos lleva a subrayar como positivo que muchos visitantes acudan al museo, pero no sólo por un criterio mercantil, sino fundamentalmente porque así se amplía el desarrollo y mejora personal de más ciudadanos. De este modo, si los museos utilizan, para ampliar el número de visitas, medidas propias del mundo empresarial, como las TIC o el *marketing*, convendría emplearan el mismo esfuerzo y dedicación, para conseguir que sea un espacio educativo de calidad, de disfrute y una oportunidad de mejora, bienestar, desarrollo personal, efectos positivos y plenitud personal para los ciudadanos.

3. La situación actual de la educación artística en España es mejorable. Sugerimos tres de los retos principales que plantea. En primer lugar, cabría aumentar la escasa formación del futuro profesorado en magisterio de educación primaria en esta materia. La formación artística de los futuros maestros es necesaria para que sepan suscitar en los alumnos la sensibilidad ante la obra de arte. Habría sido valioso abordar este tema en la investigación, aunque por razones de tiempo no fue posible. Por ese motivo ahondar en este aspecto supone, sin duda, un aspecto de relevancia que puede ser objeto de un estudio futuro. En segundo lugar, convendría subsanar la práctica ausencia de posibilidades de aprendizaje permanente previstas para los docentes actuales en educación artística. En tercer lugar, sería deseable remediar la poca relevancia de las materias relacionadas con el arte, tanto en la educación escolar como en la universitaria.

En la educación superior, en líneas generales, el alumnado no tiene apenas contacto con el mundo del arte. Dada la tendencia actual de formación en competencias generales y transversales en el estudiante universitario, pensamos que acercarle al arte sería una posibilidad muy enriquecedora emocionalmente. Al mismo tiempo, facilitaría la mejora de su creatividad y de sus habilidades sociales y favorecería el desarrollo de competencias como la comunicación interpersonal, el trabajo en grupo o la toma de decisiones. A continuación, sugerimos tres formas en que la universidad puede vincularse con actividades artísticas:

Conclusiones

- a) Fomentar la tendencia a trabajar de forma interdisciplinar, tanto entre el profesorado como con los alumnos, de forma que, partiendo del arte, se pueda llegar a todas las áreas de pensamiento, tanto científicas como humanísticas. En este sentido, parece recomendable que la dirección de los departamentos se encuentre abierta a llevar a cabo nuevas ideas y proyectos con otras áreas diferentes que puedan proponer aportaciones de interés.
- b) Desarrollar una asignatura transversal implantada en los grados de la universidad, como la ofrecen a sus estudiantes algunas universidades anglosajonas. Es el caso de la asignatura *Art Humanities* en la *Columbia University* donde cursarla se considera un requisito necesario para la obtención del grado universitario. De igual modo, los proyectos de Aprendizaje-Servicio suponen también una posibilidad de interés.
- c) Por último, impulsar la creación de museos y centros de arte universitarios donde los alumnos tengan acceso al arte desde la práctica y la experiencia de manera habitual.

4. Acudir a un museo de arte facilita a los visitantes disfrutar con el arte y, en consecuencia, les brinda la oportunidad de enriquecerse como personas y generar un mejor clima social. Sin duda la mejora personal de cada individuo favorece el progreso de la sociedad en la que habita. Por este motivo, el encuentro con la obra de arte en un museo o participar en sus actividades, colabora en la creación de una ciudadanía mejor. En el contexto estudiado, parece probable que si los habitantes de la Comunidad Foral de Navarra fomentan más la adquisición de hábitos culturales en torno a los museos y espacios patrimoniales no sólo podrían ser más felices, sino también incrementar su calidad de vida e intensificar la buena relación con el resto de ciudadanos. En este sentido, se sugiere que esta línea de investigación quede abierta, para un estudio futuro que profundice en los sentimientos y emociones que suscita en las personas, el arte de los espacios artísticos y patrimoniales de Navarra.

5. La calidad del museo se deja notar especialmente cuando la educación está presente en la dirección del museo y en el corazón de toda su actividad. Es entonces cuando la misión educativa del museo se respira no solo en la buena calidad de las propuestas didácticas que ofrece sino en todo elemento que forma parte de la acción que emprende el museo, desde las indicaciones que guían al visitante

Conclusiones

por los espacios que recorre hasta la formación continua de todos sus profesionales, pasando por sus planteamientos curatoriales. Por estas razones opinamos que deberían destinarse los recursos materiales y las personas necesarias para que de verdad se obtenga en el museo una educación de calidad. Para llegar a esta conclusión decidimos ampliar el campo de la investigación y estudiar museos representativos en el ámbito español. Nos centramos en grandes museos de la capital que, aunque tienen un perfil diferente a los museos provinciales, en líneas generales proponen al usuario programas de calidad. Fruto de ese trabajo, comprendimos que se obtienen resultados adecuados y significativos en aquellos museos que dedican tiempo a la formación de sus educadores, que invierten en actividades de calidad y que realizan estudios que valoran su misión educativa. En concreto, la calidad se refleja entre otras cosas en: la responsabilidad e implicación de los educadores; en la idoneidad de los materiales que se emplean y en la convicción e ilusión de los empleados por cumplir la misión educativa.

En este sentido, y puesto que apenas encontramos trabajos que profundicen en la calidad de la educación en los Museos de Navarra, sería de interés un estudio en profundidad sobre el nivel de calidad y excelencia de las actividades educativas de cada museo.

6. La tarea principal de un educador en el museo debe ser suscitar el aprendizaje del público visitante. En el caso de los museos de arte nos parece, y así lo hemos comprobado, que el buen educador más que dirigir y tutelar el aprendizaje, sugiere, orienta y comparte sus conocimientos con los visitantes. No impone unas ideas sino que, partiendo de su experiencia, prepara y ayuda al visitante para que interprete y disfrute con las obras de arte, piense, ahonde en el conocimiento y desarrolle diferentes capacidades y actitudes. En definitiva, facilita que la persona que escucha interiorice, haga propio, lo que se le ofrece; de tal manera que, el visitante entre en contacto con el arte de manera personal y compartida. Así está en condiciones de ser él quien se acerca a la belleza y al disfrute de la obra de arte, en una visita individual o en grupo, mediante un aprendizaje personal en el que adquiere unos conocimientos y se fomenta el pensamiento crítico.

7. La tarea de los voluntarios en un museo puede significar un apoyo importante para el impulso de su misión educativa. En ocasiones, como hemos comprobado en algunas conversaciones con personas del ámbito de la educación y

Conclusiones

los museos, la tarea que llevan a cabo los voluntarios en un museo, puede no entenderse bien. Sin embargo, una vez valorados diferentes casos de voluntariado, tanto con personas mayores como con jóvenes, llegamos a la conclusión de que su labor puede resultar útil para estimular la misión educativa de los museos. Por un lado, el voluntariado con personas mayores significa una forma de inclusión social realizando una actividad en servicio de los demás y, en muchos casos, puede resultar una prestación de calidad por la experiencia adquirida durante años. Por otro lado, el voluntariado con jóvenes les acerca al museo y a sus actividades. Además, supone una oportunidad para desarrollar la personalidad y las relaciones sociales; una posibilidad de mejora en las habilidades intelectuales y, al mismo tiempo, una ocasión de servir a la sociedad.

Por último, fruto de la observación del voluntariado realizado por universitarios en el Museo Universidad de Navarra, parece positivo plantear la conveniencia de implantar actividades de Aprendizaje-Servicio de forma ordenada y razonable en determinadas asignaturas del plan de estudios universitario. En este sentido, si se realizase un estudio de campo más enfocado, se llegaría a unas conclusiones más claras y concretas sobre este tipo de experiencias que unen los contenidos académicos con la práctica como servicio.

8. Cada museo tiene unas características propias que reflejan su misión y además cada uno ofrece un programa educativo diferente en función de su historia, presupuesto, colección y museología, entre otros aspectos. Hemos procurado mostrar cómo la misión educativa se encuentra en el corazón del Museo Oteiza, el Museo Gustavo de Maeztu y el Museo Universidad de Navarra. El primero parte de la experiencia y nace con una colección que el propio Oteiza pretendía que sirviera para la educación. El museo de Estella fue elegido por el ICOM como un espacio que cumple con la definición de museo y, por lo tanto, con su finalidad educativa. Pero en este caso, no sólo nos apoyamos en la declaración del ICOM, sino que lo hemos comprobado en la conversación personal con su directora, en el estudio de sus actividades y en el seguimiento –durante dos años- de su actividad educativa. Del mismo modo, el Museo Universidad de Navarra, que es el más joven de todos, tiene la educación en su misión desde su origen, puesto que en el núcleo de su misión se encuentra su función educativa.

El Museo Muñoz Sola de Tudela, a pesar de proponer un programa ambicioso de actividades y visitas guiadas, ve limitada su labor educativa por la falta de per-

Conclusiones

sonal. Sin embargo, el visitante puede deleitarse con las obras de la colección y una muestra representativa de la obra del pintor tudelano Muñoz Sola.

El caso del Museo de Navarra es diferente al resto por su carácter pionero entre los museos de la Comunidad, no sólo en el tiempo sino también en la educación del visitante que favorece el cumplimiento de su misión. Por otro lado, al tratarse de un museo público de titularidad foral asume su misión para con los ciudadanos en su acta de constitución. Ahora bien, en cierto modo ha visto reducido su presupuesto para los programas educativos, aunque se ha comprobado que esa circunstancia no ha cambiado sustancialmente la misión educativa.

Incluso en situaciones en las que se observan problemas de atención y económicos, parece existir una intención claramente didáctica, que refuerza la teoría de que el futuro de los museos en Navarra muestra la necesidad de fortalecer su misión educativa.

9. Los educadores de museos manifiestan, en líneas generales, la necesidad de trabajar de forma transversal. El estudio realizado nos ha llevado a plantear la necesidad de promover en los museos, equipos transversales, que engloben diferentes perfiles profesionales. Puede resultar sorprendente que los responsables de la educación encuentren dificultades iniciales a la hora de mostrar los contenidos educativos. En ocasiones, esto se puede deber a que los comisarios de las exposiciones no tienen en cuenta suficientemente las aportaciones de los educadores, para facilitar la comprensión de los contenidos expositivos. Son variados los motivos por los que se da esta situación, pero no han sido objeto directo de esta investigación. En cualquier caso, sugerimos que se necesita la colaboración de las diferentes áreas del museo, para ponerse de acuerdo a la hora de contar con los medios necesarios que garanticen el cumplimiento de su misión. Por esta razón, se han mostrado interesantes las propuestas relacionadas con el comisariado educativo, donde comisarios y educadores trabajan de forma conjunta en la génesis de una exposición.

10. Otra conclusión imprescindible para entender el museo como un espacio educativo es **la necesaria formación de los educadores**. Estos aparecen, a lo largo de todo el estudio como los profesionales de referencia para la tarea educativa del museo. Esta profesión deriva de distintos campos del saber: en el caso de los museos de arte, la mayor parte provienen de las Bellas Artes o de la Historia del Arte.

Conclusiones

Así, en los museos estudiados, los educadores proceden del campo de las Bellas Artes en el Museo Oteiza, en el Museo Muñoz Sola y en el Museo de Navarra; provienen de distintos ámbitos en el Museo Universidad de Navarra; por último, en el Museo Gustavo de Maeztu es difícil de indicar puesto que cambian con frecuencia. Por este motivo, convendría establecer unas pautas más claras y concretas que definan el perfil profesional de los educadores de museos.

Los conocimientos pedagógicos parecen requisito imprescindible para establecer un óptimo perfil de educador de museos. En diferentes entrevistas con educadores han manifestado la carencia de recursos didácticos con que se encuentran para realizar de manera adecuada su trabajo. Por eso, consideramos importante que reciban una formación pedagógica que facilite la preparación de profesionales capaces de preparar para el aprendizaje a los visitantes del museo. De hecho, todos ellos, de una o de otra manera, se encuentran sensibilizados y comprometidos con la necesidad de aprender y formarse en cuestiones educativas. Sin embargo, dedicar tiempo a la formación presenta dificultades, en parte porque los horarios de trabajo limitan las posibilidades de tiempo. Deseando concretar la mejor manera de preparar a los educadores para su labor, se sugiere que, en el caso de Navarra, sería de gran valía contar con la colaboración de las universidades (UNAV, UPNA y UNED) en la elaboración de un programa de estudios pedagógicos dirigido a educadores de museos.

11. Para terminar, y a modo de conclusión final, se puede afirmar que realmente **la educación está presente en la actividad cotidiana de los museos estudiados de la Comunidad Foral**. Esto se explica, entre otras cosas, porque todos ellos cuentan con actividades educativas y con personas responsables de las mismas. No obstante, conviene poner los medios adecuados para afrontar los cuatro problemas detectados en esta investigación y que ahora recogemos de manera sintética: a) la escasa inversión económica en la actividad educativa; b) la necesidad de un mayor número de personas implicadas en las labores relacionadas con la educación; c) el desarrollo y calidad de las TIC y, por último, d) la necesidad de formación para las personas que trabajan o colaboran en el área de educación. En definitiva, avanzar en la resolución de estos inconvenientes puede ayudar a convertir el museo en un espacio verdaderamente educativo.

Somos conscientes de que el estudio cualitativo se ha centrado mayormente en

Conclusiones

los responsables del área y en la experiencia educativa del museo. Por este motivo, sería interesante, y cubriría una laguna existente en la investigación, estudiar los métodos de trabajo, los objetivos educativos y el aprendizaje que se produce en las actividades realizadas en estos museos. En este sentido, el estudio puede ser también pertinente para otros museos de la Comunidad Foral.

Por último, se ha optado por no presentar un método ni modelo educativo para los museos. Sólo en algunos casos se proponen algunas mejoras en los programas que inciden directamente en la educación. La descripción realizada del estado de la cuestión de los cinco museos navarros estudiados establece las bases de un futuro trabajo, que de forma directa concrete cómo aborda la educación cada museo y ofrezca una propuesta que mejore el modelo educativo de cada uno.

Bibliografía

- Abt, J. (2011). The Origins of the Public Museum. En S. MacDonald (Ed.), *A companion to Museum Studies* (pp. 115-134). Oxford: Wiley Blackbell Publishing.
- Acaso, M. (2007). ¿Por qué a la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. En R. Calaf, O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 75-82). Gijón: Trea.
- Acaso, M.; Antúnez, N.; Nuere, S. y Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En M.H. Belver y A.M. Ullán (Eds.), *La creatividad a través del juego* (pp. 117-166). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2011). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?). En M. Acaso (coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 31-57). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Aguilera, C. y Villaba, M. (1998). *¡Vamos al museo! Guía de recursos para visitar los museos*. Madrid: Narcea.
- Alarcón, R. (2002). Hacia un sistema de indicadores sociales para la evaluación de los museos (SISPEM). *Revista de Museología*, 23, 28-40.
- Alderoqui, S. (2006). Saber ver. Acerca de la educación en los museos. *Aula de Innovación Educativa*, 148, 35-39.
- Alexander, E. P. (1997). *The Museum in America. Innovators and Pioneers*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Alfageme, B. y Marín, T. (2006). Uso formativo de los Museos Universitarios. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 263-286.
- Almagro, M. (2010). Los gabinetes de maravillas. En A. Pau y M^a. C. Francés (eds.), *Las colecciones: Historia, Arte, Ciencia y Derecho* (pp. 7-28). Madrid: Instituto de España.
- Alonso, L. (2001). *Museología y museografía*. Barcelona: El Serbal.
- Alonso, L. (2012). *Nueva Museología*. Madrid: Alianza Forma.
- Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60.

Bibliografía

- Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F. (2005). Cambios y expectativas en la familia. En A. Bernal (ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 17-57). Madrid: Rialp.
- Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Bernal, A. (2005). La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal. En A. Bernal (ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 59-87). Madrid: Rialp.
- Altarejos, F.; Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2007). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F. (2010). *Subjetividad y educación*. Pamplona: Eunsa.
- Álvarez, J. L. (1999). Los museos en la Ley de Patrimonio y en el Estado de las Autonomías. En J. Tusell (ed.), *Los museos y la conservación del Patrimonio* (pp. 41-57). Madrid: Fundación BBVA.
- Álvarez Domínguez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Historia: Revista d'Historia d' l'Educació*, 22, 93-116.
- Álvarez Rodríguez, D. (2008). Redes de colaboración entre la Universidad y los Museos para la formación y la investigación en educación y participación. El caso de la Universidad de Granada. En M. Mosquera (ed.) *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural: "Museos para la participación", Octubre 2008* (pp. 176-187). La Coruña: Museo de Bellas Artes de la Coruña.
- Amigo, M. L. (2006). Estética del ocio. En M. Cuenca (coord.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 41-58). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ames, P. J. (1998). Conjugar la misión con el mercado: un problema para la gestión moderna de los museos. En K. Moore (Ed.), *La gestión del Museo* (pp. 35-47), Gijón: Trea.
- Ander-Egg, E. (1982). Animación sociocultural, ¿Para qué y para quién? *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 42, 25-37.
- Antigüedad del Castillo, M^a D. (1998). El Museo de la Trinidad germen del museo público en España. *Espacio, Tiempo y Forma*, VII, t. 11, 367-396.
- Aramburu, N. (2013). Procesos de hibridación: la evolución de las infraestructuras. En I. Arrieta (Ed.), *Reinventando los museos* (pp. 66-82). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Arantzamendi, M.; López-Dicastillo, O. y García-Vivar, C. (2012). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Arbués, E. y Naval, C. (2014). Los museos como espacios sociales de educación. *Estudios sobre educación*, 27, 132-151.
- Arbués, E. y Naval, C. (2014-2). Los museos como espacios de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Education Sciences & Society*, 5, 2, 35-64.
- Arias, A. R. (2010). Dirección, liderazgo y calidad en educación. En I. Cantón; R.E. Valle; A. R. Arias; R. Baelo y R. Cañón (coords.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 151-164). Barcelona: Ed. Davinci.
- Arnaldo, J. (1990). *Estilo y naturaleza. La obra de arte en el romanticismo alemán*. Madrid: Visor.

Bibliografía

- Arnaldo, J. (2008). El educador de museo. Formación y reconocimiento de una profesión. *Amigos de los museos*, 27, 21-25.
- Arriaga, A. (2008). Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo. *Estudios sobre Educación*, 14, 129-139.
- Arriaga, A. (2009). La interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de los museos. En *Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación: La formación de los educadores* (pp. 300-305). Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- Arriaga, A. (2015). Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria. *Revista Matéria-Prima*. Vol. 3(2): 131-141.
- Asenjo, E.; Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). *Aprendizaje informal*. Extraído el 19 de julio de 2015 de <http://www.uam.es/mikel.asensio>.
- Asensio, M.; Pol, E. y Gomis, M. (2001). *Planificación en museología: el caso del Museu Marítim de Barcelona*. Barcelona: Museo Marítimo.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ávila, A. (2010). Los viejos y los nuevos museos. En J.A. Ramírez (ed.), *El sistema del arte en España* (pp. 157-278). Madrid: Cátedra.
- Azuar, R. (2007). Museos y espacios de arte en el patrimonio cultural valenciano. En R. Huerta y R. Calle (coord.), *Espacios estimulantes: Museos y educación artística* (pp. 91-108). Valencia: Universidad de Valencia.
- Azuar, R. (2013). *Museos, arqueología, democracia y crisis*. Gijón: Trea.
- Balada, M. y Juanola, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Ballart, J. y Juan i Tresserras, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- Ballart, J. (2007). *Manual de museos*. Madrid: Síntesis.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bamford, A. (2012). La creatividad en la escuela: los beneficios de una educación rica en artes. En Fundación Botín (ed.), *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear* (pp. 37-46). Santander: Fundación Botín.
- Barbosa, A. M. (2000). XXX Congreso Mundial de Arte y Educación. INSEA. Australia. Brisbane. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 351-353.
- Barón, J. y Díez, J. L. (2007) *Catálogo de la Exposición: El siglo XIX en el Prado*. Madrid: Museo del Prado.
- Barrio, T. (2014). La participación de audiencias en museos de arte. Bibliografía general y estudio de caso del Museo de Navarra. *Príncipe de Viana*, 259, 37-61.
- Batista, M. V. (2004). *Una aproximación a la función social y educativa de los museos*. La Palma: Ediciones Alternativas.
- Bazin, G. (1967). *Le temps des Musées*. Rotterdam : Desoer.
- Bellido, M^a L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea.

Bibliografía

- Bellido, M^a L. (2006). La red como objeto de reflexión museológica. En C. Belda y M^a T. Marín (Eds.), *La museología y la Historia del Arte* (pp. 103-120). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Bellido, M^a L. (2012). Patrimonio y museos en la era de lo virtual. En I. Díaz (coord.), *Otras maneras de musealizar el patrimonio* (pp. 127-140). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell'Anima: profili di una pedagogia del sé*. Milán: Vita e Pensiero.
- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Benoist, R. (1991) La discapacidad visual en toda su diversidad. En C. González; P. Lavado; R. Lluch y C. Pérez de Andrés (eds.) *Museos abiertos a todos los sentidos* (pp. 107-112). Madrid: Ministerio de Cultura y Fundación ONCE.
- Bergeron, Y. (2009). Los museos y la crisis. Tendencias en los museos norteamericanos. *museos.es*, 5-6, 58-67.
- Birlanga, J. G. (2015). Competencias transversales y formación universitaria. Arte y estética desde la libertad y la igualdad. En C. J. Santos (Coord.), *Didáctica para la enseñanza superior* (pp. 45-63). Madrid: ACCI (Asociación Cultural y Católica Iberoamericana).
- Blanco, P. (1998). *Hacer arte, interpretar el arte. Estética y hermenéutica en Luigi Pareyson*. Pamplona: Eunsa.
- Black, G. (2005). *The engaging museum: Developing museums for visitor involvement*. Londres: Routledge.
- Black, G. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. Londres: Routledge.
- Bofarull, I. de (2005). *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia*. Pamplona: Eunsa.
- Bolaños, M. (2008). *Historia de los museos de España*. Gijón: Trea.
- Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. Sevilla: Editorial Trillas.
- Bosch, M. (2012). *El poder de la belleza*. Pamplona: Eunsa.
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (2003). *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós Estética.
- Bradford, H. (1998). Un Nuevo marco para el marketing en el museo. En K. Moore (Ed.), *La gestión del Museo* (pp. 73-87). Gijón: Trea.
- Brandt, R. (1987-88). On Discipline-Based Art Education: A Conversation with Elliot Eisner. *Educational Leadership*, 45(4), 6-9.
- Brihuega, J. (2002). La sociología del arte. En V. Bozal (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, Volumen II* (pp. 331-345). Madrid: A. Machado libros.
- Burcaw, G. E. (1983). *Introduction to Museum Work*. Nashville: The American Association for State and Local History.
- Burnham, R. y Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art Museum. Interpretation as experience*. Los Angeles: Getty Publications.
- Caballería, P. (2010). Proyecto "El museo como expansión del hogar". En M^a C. Holguín; M^a J. Baquero y M^a A. Botero (Comp.), *Educación: aprender y compartir en museos* (pp. 254-257). Bue-

Bibliografía

- nos Aires: Teseo.
- Cabrera, M^a J. (2013). Del XIX al XXI: el museo del Romanticismo en Internet. *Revista de Museología*, 56, 88-100.
- Cabrera, M. (2014) Influencia del social media en la difusión cultural. En E. Orduña; M. Cabrera y V. Jiménez (Coord.), *Gestión Cultural. Innovación y tendencias* (pp. 45-66). Valencia: Tirant Humaní.
- Chaumier, S. (2014). El público, ¿actor de la producción de la exposición? Un modelo dividido entre el entusiasmo y reticencias. En J. Eidelman; M. Roustán y B. Goldstein (comps.), *El Museo y sus públicos* (pp. 279-290). Barcelona: Planeta.
- Cacho, V. (1962). *La Institución Libre de la Enseñanza*. Madrid: Rialp.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2003). Arte y cultura en el espacio carcelario: Entre lo cotidiano y lo excepcional. En R. Calaf (Coord.), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 79-101). Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Como enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Calaf, R; Suárez, M. A. y Gutiérrez, S. (2014). *La evaluación de la acción cultural en museos*. Gijón: Trea.
- Calvo Serraller, F. (1999). El fin de los museos arte contemporáneo. En J. Tusell (ed.) *Los museos y la conservación del Patrimonio* (pp. 31-38). Madrid: Fundación BBVA.
- Campillo, R. (1998). *La gestión y el gestor del patrimonio cultural*. Murcia: Editorial KR.
- Cano de Gardoqui, J. L. (2001). *Tesoros y colecciones. Orígenes y evolución del coleccionismo artístico*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Capriotti, P. (2008). La planificación estratégica de la comunicación del patrimonio cultural. En S. Mateos (coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp.133-154). Gijón: Trea.
- Caride, J. A. y Pose, H. (2012). Los museos como pedagogía social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 141-160.
- Carrasco, R. (1998). Legislación y formas de organizar los museos. En Ll. Peñuelas (ed.) *Manual jurídico de los Museos* (pp. 17-42). Barcelona: Marcial Pons.
- Carreras, C. (2008). Comunicación y educación no formal en los centros patrimoniales ante el reto del mundo digital. En S. Mateos (coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 287-307). Gijón: Trea.
- Cebrián, M. (2009) Complejidad de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). En M. Cebrián (ed.), *Sociedad de la Información y del Conocimiento en los países nórdicos. Semejanzas y divergencias con el caso español* (pp. 23-54). Barcelona: Gedisa.
- Celaya, J.; Rausell, P. y Villarroya, A. (2013). *La internacionalización de las industrias culturales y creativas españolas*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Clair, J. (2011). *Malestar en los museos*. Gijón: Trea.

Bibliografía

- Claes, F. y Deltell, L. (2014). Museos Sociales. Perfiles museísticos en Twitter y Facebook 2012-2013. *El profesional de la Información*, 23, 6, 594-602.
- Clover, D. E. (2012). Educación de personas adultas en museos públicos y galerías de arte: una exploración de campo. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 161-180.
- Coca, P. (2009). Proyectos educativos en contextos expositivos. *Pulso*, 32, 177-199.
- Colás, P. (2010). La investigación como herramienta para la mejora de la calidad educativa. En I. Cantón (ed.), *Calidad, comunicación e interculturalidad* (pp. 51-63). Barcelona: Davinci.
- Comisión Europea (1997). Comunicación: *Por una Europa del Conocimiento*, COM (97) 563. Bruselas: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Consuegra, B. (2002). *El acceso al Patrimonio Histórico de las personas ciegas y deficientes visuales*. Madrid: ONCE.
- Contreras, I. (2008). Arte de vanguardias y franquismo: a propósito de la politización de los Encuentros 72 de Pamplona, *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 14, 235-255.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Coombs, P. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En VV.AA. *La educación no formal, una prioridad de futuro* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santillana.
- Costa, A.; Urpí, C. y Naval, C. (2012) Sociedad y educación artística: Una convergencia necesaria. En F. Hernández y A. Aguirre (comp.), *Investigación en las artes y la cultura audiovisual* (pp. 164-170). Barcelona: Indaga-T-Recerca.
- Costa, A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios sobre Educación*, 28, 171-186.
- Cruz, R. M. (2012). Recensión de "En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender" de C. Rinaldi. *RELAdeI Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 2, 1, 233-235.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.
- Cuenca, J. M.; Martín Cáceres, M. J.; Ibáñez-Etxeberria, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, 40. Extraído el 15 de enero de 2015 de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/martincaceres.pdf>.
- Davallon, J. (1999). *L' exposition à l'œuvre. Stratégies de communication et médiation symbolique*. París: L'Harmattan Communication.
- Davis, P. (1999). *Ecomuseums. A sense of place*. Londres: Leicester University Press.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós Empresa.
- De Bono, E. (1995). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós Empresa.
- De Borhegyi, S. (1998). Brainstorming en los museos: un método creativo para la planificación de exposiciones. En K. Moore (Ed.) *La gestión de museos* (pp. 135-144). Gijón: Trea.
- De Castro, Á. (1990). *La Tercera Edad tiempo de ocio y cultura*. Madrid: Narcea.

Bibliografía

- De Domingo, M^a J. (2008). El departamento de educación del MNCARS. Experiencias. En N. Rodríguez (coord.), *Acceso, comprensión y apreciación del patrimonio histórico-artístico* (pp. 269-289). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- De Frutos, E. (2002) Programas didácticos para familias en el Museo Nacional del Prado. *Revista de Museología*, 23, 52-57.
- De Frutos, E. (2008). Alicia Quintana Martínez, Jefa del servicio de Educación del Museo Nacional del Prado desde 1983 hasta 2007. En M. Mosquera (ed.), *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural: "Museos para la participación"* (p. 375). La Coruña: Museo de Bellas Artes de la Coruña.
- De Gregorio, A. (1988). Función educadora de la familia en la sociedad actual. En E. González (coord.), *Familia y Educación* (pp. 17-48). Madrid: Rialp.
- De los Ángeles, M. y Polo, M^a Á. (1985). Maleta de préstamo. Museo Nacional de Escultura de Valladolid. En *Actas de las IV Jornadas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural* (pp. 89-94). Madrid: Ministerio de Cultura.
- De Montebello, P. (2010). El estado de los museos y los retos del futuro. En P. de Montebello (ed.), *El Museo: hoy y mañana* (pp. 9-34). Madrid: Cátedra Museo del Prado.
- De Varine, H. (2010). El Museo Mediador. Reflexiones de un artífice. *Revista de Museología*, 49, 16-23
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva cívica*. Madrid. Narcea.
- Del Río López, N. (2012). Los jóvenes y el contexto museo: experiencias en, desde y para el MNCARS en relación a la cultura visual. En *Edarte, Grupo de investigación (ed.) (2013). Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 128-142). Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP).
- Deloche, B. (2002). *El museo virtual*. Gijón: Trea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dessajan, S. (2014). Un comité de visitantes en el Museo del Hombre, o cómo los usuarios del museo toman la palabra. En J. Eidelman; M. Roustan y B. Goldstein (comps.), *El Museo y sus públicos* (pp. 311-326). Barcelona: Planeta.
- Desvallées, A. (1993). El desafío museológico. En G.H. Rivière, *La Museología. Curso de Museología* (pp. 453-481). Barcelona: Akal.
- Díaz, C. (1986). *La creatividad en la expresión plástica*. Madrid: Nancea.
- Díaz Balerdi, I. (2010). La formación de profesionales de museos. De la mística de la conservación al absolutismo de la gestión. *Revista de Museología*, 47, 8-16.
- Díaz Cuyas, J. (2009). Literalismo y carnavalización en la última vanguardia. En VV.AA. *Encuentros de Pamplona 1972: Fin de fiesta del arte experimental* (pp. 16-37). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Díaz Ereño, G. (2007). La biblioteca y centro de documentación del Museo Gustavo de Maeztu de Estella. *TK (Asociación Navarra de Bibliotecarios)*, 19, 117-118.

Bibliografía

- Díaz Ereño, G. (2008). Proyecto de actuación a medio plazo. Fundación Museo Oteiza. Extraído el 16 de febrero de 2017 de www.museooteiza.org/wp.../PLAN-DE-ACTUACIÓN-MUSEO-OTEIZA-2008.pdf.
- Díaz Ereño, G. (2013). La cueva de Oteiza en Alzuza. Breve historia de la Fundación. En VV.AA, *Museo Oteiza* (pp.13-19). Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Diderot, Denis (1765) *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (IX-X), París: Samuel Faulche. Consultada la edición reimpresa de facsimil. Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog). Stuttgart-Bad Cannstatt (1966).
- Doering, Zahava D. (2007). Strangers, Guests, or Clients? Visitor experiences in museums (331-344), en Sandell, R. y Janes, R.R. (eds.), *Museum Management and Marketing*, Nueva York: Routledge.
- Domeño, A. (2000). *La fotografía de José Ortiz Echagüe: técnica, estética y temática*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Domeño, A; Martín, C. y Mutiloa, M. (2002). El legado Ortiz Echagüe: imagen, cultura y tecnología aplicadas a la fotografía. Una experiencia en la investigación de la fotografía española del siglo XIX. En M.P. Amador; J. Robledano y M.R. Ruiz (coord.), *Primeras Jornadas "Imagen, cultura y tecnología"* (pp.71-78). Madrid: Editorial Archiviana.
- Domeño, A. (2012). Aragón en el Fondo Fotográfico Universidad de Navarra. *Artigrama*, 27, 277-295.
- Domeño, A. (2014). La Rioja en la vida de un gran fotógrafo: José Ortiz Echagüe. *Belezos: Revista de cultura popular y tradiciones de La Rioja*, 24, 20-25.
- Domínguez, V. (2003). La museología participativa. La función de los educadores de museo. *Actas de los XIII Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico*. (pp. 99-117). Reinos.
- Drucker, P. (1998). El museo universitario de arte: definición de su propósito y misión. En K. Moore (Ed.) *La gestión del Museo* (pp. 175-182). Gijón: Trea.
- Eça, T.; Reis, R.; Gomes da Silva, S. y Barriga, S. (2008). Diálogos entre espacios culturales y educativos: Por una mediación participada. En R. Huerta (ed.) *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 163-178). Valencia: Universidad de Valencia.
- Echarri, F. y Puig i Barguer, J. (2010). Los mapas conceptuales como herramienta para la Educación Ambiental en el museo. *Revista de Museología*, 48, 21-27.
- Efland, A. D.; Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2009). El museo como lugar para la educación. En Actas I Congreso Internacional *Los Museos en la Educación: La formación de los educadores* (pp. 12-23). Madrid: Museo Thyssen-

Bibliografía

- Bornemisza.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2008). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf, y O. Fontal (coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Gijón: Trea.
- Estrada, M. T. (2006). El público del museo: ¿una incógnita? *Revista de Museología*, 35, 52-55.
- Espiau, S. (2008). El régimen de accesos y visitas al museo. En Ll. Peñuelas i Rexach (ed.), *Administración y dirección de los museos: Aspectos jurídicos* (pp. 631-647). Madrid: Marcial Pons Ed.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013) *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- European Ministers of Education (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Extraído de la web el 1 de febrero de 2015 en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQU_UE.pdf
- Falk, J. H. y Dierking, L. D (2002). *Lessons without Limit: How Free-Choice-Learning, is Transforming Education*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Falk, J. H. (2009). *Identity and the museum visitor experience*. Walnut Creek (California): Left Coast Press Inc.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and free-choice Learning. En S. MacDonald (Ed.), *A companion to Museum Studies* (pp. 323-339). Oxford: Wiley Blackbell Publishing.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D (2011). *The museum experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. Inc.
- Fandiño, J. M. (2004). El arte y la educación superior. *Educación y educadores*, 7, 229-236.
- Fernández, M^a del C. y Pastor, I. (2008). La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística. *Revista Complutense de Educación*, 19, 2, 347-366.
- Fernández, M. (2002). El papel de los museos en el sector de los destinos. *Revista de Museología*, 23, 58-61.
- Fernández, O. y Moreno, A. (2005). El área de educación del Museo Patio Herreriano de Valladolid. En C. Lidón (ed.), *Educación como mediación en Centros de Arte Contemporáneo* (pp. 183-189). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fernández, O. (2012). Comisariado y exposiciones: Perspectivas historiográficas. *Exit-Book*, 17, 52-61.
- Ferreras, R. (2005). Nuevos medios y nuevas funciones: Internet, museos y educación. En C. Carreras (ed.) *Patrimonio Cultural y tecnologías de la Información y Comunicación* (pp. 183-198). Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.
- Ferreras, R. y Moreno, A. (2006). El Museo Thyssen-Bornemisza y su compromiso con la educación. *Mus-A: Revista de los museos de Andalucía*, (6), 74-77.

Bibliografía

- Ferreras, R.; Moreno, A.; de la Riva, B. y Rodríguez, E. (2007). El museo como laboratorio. En R. Calaf; O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 275-287). Gijón: Trea.
- Ferreras, R. (2009). ¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, colectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos. En *Actas I Congreso Internacional, Los Museos en la Educación: La formación de los educadores* (pp. 172-185). Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña: Fundación Paideia Galizia.
- Flórez, M^a del M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León (MUSAC). *DeArte*, 5, 231-243.
- Folguieras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2003-2). Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (Coord.), *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 49-78). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). Las webs: complementos y extensiones de los museos. En R. Calaf, Roser y O. Fontal (coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 181-200). Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Valle, E. (2007). Del museo al aula: disfrutar la cultura desde la diversidad. En R. Calaf; O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 361-386). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio y Ausencias y emergencias en la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 127-143). Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista ph*, 85, 12-14.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33, 1, 15-32.
- Fontal, O; Marín, S. y García, Silvia (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Fontcuberta, J. (1998). Arqueología de la memoria. En VV.AA. *Ortiz-Echagüe* (pp. 12-17). Madrid: La Fábrica.
- Foyles, M. (1929). Classification and definitions of Museums. *The Museum News*, vol. VII, 6, 7-21.
- Fyfe, G. (2011). Sociology and the Social Aspects of Museums. En S. MacDonald (Ed.) *A companion to Museum Studies* (pp. 34-49). Oxford: Wiley Blackbell Publishing.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Galico, A. y Laemmel, C. (2014). Párpados cerrados, ojos abiertos. Cuando recibir al público joven beneficia a todos los visitantes. En J. Eidelman; M. Roustán y B. Goldstein (comps.) *El Museo y sus públicos* (pp. 183-196). Barcelona: Planeta.

Bibliografía

- García Blanco, Á. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Canclini, N. (1999). Opciones de política culturales en el marco de la globalización, en *Informe mundial sobre la cultura*. Madrid: UNESCO. Fundación Santa María.
- García Cuetos, M^a P. (2011). *El patrimonio cultural. Conceptos básicos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- García Felguera, M^a de los S. (1991). *Viajeros, eruditos y artistas. Los europeos ante la pintura del siglo de Oro*. Madrid: Alianza Forma.
- García Fernández, I. (2014). Veinte años. Una mirada de la Museología desde la Universidad. *Revista de Museología*, 59, 75-80.
- García Fraile, J. A. (2008). Educación, lectura y museos: un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI por medio de la metodología didáctica constructivista. En J.C. Rico (ed.) *Como enseñar el objeto cultural* (pp. 99-121). Madrid: Sílex.
- García Hoz, V. (1970). *La educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- García Marcos, J. A. (2004). Un antes y un después a 1957. En E. Jiménez de Aberasturi (coord.), *Acercarse a Jorge Oteiza* (pp. 39-65). San Sebastián: Editorial Txertoa.
- Garde, V. (2014). Conociendo a todos los públicos: investigación y gestión en el Laboratorio Permanente de Público de Museos. En I. Arrieta, (ed.), *La sociedad ante los museos* (pp. 77-96). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gardner, H. (1998). Foreword: Complementary Perspectives on Reggio Emilia. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (eds.), *The hundred languages of Children: The Reggio Emilia approach-advanced-reflexions* (pp. XV-XVIII). Westport: Greenwood Publishing Group.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ghemawat, P. (2008). *Redefiniendo la globalización*. Barcelona: Ed. Deusto.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilbert, L. M^a y Lorente, X. (2016). Los museos como factor de integración social del arte en la comunidad. La experiencia del Voluntariado cultural de mayores. *Cuadernos de trabajo social*, 29-1, 83-93.
- Gloton, R. (1978). *El arte en la escuela*. Barcelona: Planeta.
- Goiria, M. (2012). La flexibilización educativa: lo mejor de dos mundos (entre la escolarización y el *homeschooling*). *Estudios sobre Educación*, 22, 37-54.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, J. (2006). *Dos museologías. Las tradiciones anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos*. Gijón: Trea.
- Gómez-Pellón, E. (2008). Museos etnológicos y educación. En X. Pereiro; S. Prado y H. Takenaka (Coords.), *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas, XI Congreso de Antropología en la Universidad del País Vasco*. (pp. 237-254). Guipúzcoa: Ankulegui.

Bibliografía

- González, B. (2012). El Centro de Estudios del Museo Oteiza: descripciones y reflexiones de una andadura. *Revisiones*, 7, 205-213.
- Goodman, M. (2000). Relaciones entre los departamentos de educación y conservación. *Revista de Museología*, 19, 10-25.
- Gordon, E. (1990). *Centuries of tutoring. A history of Alternative Education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Grau, L. (2009). Museos, globalización y otros cambios climáticos: ensayo sobre sus derivas, *museos.es*, 5-6, 28-37.
- Grafton, A, Most, G. W. y Settis, S. (Eds.) (2010). *The classical Tradition*. Cambridge, Massachusetts & London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Guilford, J.P. (1994). La creatividad: pasado, presente y futuro. En R.D. Strom (comp.), *Creatividad y educación* (pp. 9-23). Barcelona: Paidós.
- Habib, M-C. y de Megin, A. (2014). Evolución de las expectativas de los públicos y capitalización de los estudios para las futuras exposiciones de la ciudad de las ciencias y de la Industria. En J. Eidelman, M. Roustan y B. Goldstein (comps.) *El Museo y sus públicos* (pp. 89-104). Barcelona: Planeta.
- Harlow, B. y Cox, C. (2017). Converting Family into Fans. *Museum*, vol. 9, 4, 23-29.
- Harrison, M. (1956). El museo hoy: Santuario, escuela y teatro. *El correo de la UNESCO*, 9, IX, 5-9.
- Hereza, P. (2006). La gestión de calidad en los museos. *Museo*, 11, 179-188.
- Hernández Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (coords.), *Museografía didáctica* (pp.23-61). Barcelona: Ariel.
- Hernández, Francisca (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación*, Madrid: Universidad Complutense, 2(1), 85-97
- Hernández, F. (1994). *Manual de Museología*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea.
- Hernández, F. (2006). *Planteamientos teóricos de la museología*. Gijón: Trea.
- Hernández, F. (2014). La Asociación Española de Museólogos y su apuesta por una museología interdisciplinar, crítica y dialógica. *Revista de Museología*, 59, 67-75.
- Hernández-Navarro, M. A. (2003). Pensar el arte en un siglo incierto. En J. Jareño y M. A. García (eds.), *Humanidades para un siglo incierto* (pp. 145-225). Murcia: Universidad Católica de Murcia.
- Herrera, M^a. L. (1971). *El museo en la educación*. Madrid: Index.
- Herrero, A. y Sanz, C. (2014). La conferencia Internacional de Museos de 1934. Protagonistas de su organización y desarrollo. *Revista de Museología*, 59, 80-90.
- Hickman, R. (2004). Diverse Directions? Visual Culture and Studio Practice. En R. Hickman (ed.), *Art Education 11-18. Meaning, Purpose and Direction* (pp. 163-172). London: Continuum.

Bibliografía

- Hidalgo, J. (2012). La adaptación al cambio de los DEAC en la evolución de los museos: del «simply watching» al «learn by doing». *Educación y Futuro*, 27, 67-79.
- Hyland, A. y King, E. (2006). *Visual identity and branding for the arts*. London: Laurence King Publishing.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994-2). Museums education: past, present and future. En R. Miles y L. Zavala (eds.), *Towards the Museum of the future* (pp. 33-146). Londres y Nueva York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Nueva York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2009). Museums and communication. En E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, Media, Message* (pp. 1-12). Londres y Nueva York: Routledge.
- Huércanos, J. P. (2013). Museo Oteiza, espacio para el espíritu. En VV.AA., *Museo Oteiza* (pp. 290-315). Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Hudson-Barr, D. (2005). From research Idea to Research Study: The How. *Journal of Specialists in Pediatric Nursing*, 10 (3), 147-150.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Huerta, R. (2010). Maestros, museos y artes individuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, (1), 55-72.
- Ibáñez, A.; Asensio, M. y Correa, J. M. (2011). Mobile learnings y patrimonio: Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA. En A. Ibáñez (Ed.), *Museos, redes sociales y tecnología 2.0* (pp. 59-88). Zarautz (Guipúzcoa): Universidad del País Vasco.
- ICOM (2007). Estatutos. www.icom.museum. Extraído el 10 de septiembre del 2015 de <http://icom.museum/la-organizacion/estatutos-del-icom/3-definiciones-de-terminos/L/1/#sommairecontent>
- Iniesta, F. y Marco, E. (2011). La fundación Solomon R. Guggenheim. En B. Muñoz-Seca y J. Riverola (ed.), *Arte y eficiencia. El sector de la cultura visto desde la empresa* (pp. 29-42). Pamplona: Eunsa.
- Iriarte, C. y Naval, C. (2000). La educación para la ciudadanía como trasnversal: un estudio crítico. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar* (pp. 249-271). Pamplona: Eunsa.
- Izuzquiza, D. y Gutiet, P. (2006). *El ocio de las personas con Síndrome de Down*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, A. I. (1998). Didáctica de la Expresión Plástica. Unidad 27. En M^a. P. Lebrero (dir.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años). Módulo III.2 ¿Cómo actuar en el aula? Metodología y Didáctica* (pp. 679-732). Madrid: UNED.
- Jiménez, M^a R. (2008). Nuevas formas de acercamiento a los museos: propuestas de aproximación a la sociedad. En J.C. Rico (ed.), *Como enseñar el objeto cultural* (pp. 123-146). Madrid: Sílex.
- Jonchery, A. y Van Praët, M. (2014). Ir en familia al museo: optimizar las negociaciones existentes,

Bibliografía

- en J. Eidelman, M. Roustan y B. Goldstein (comps.), *El Museo y sus públicos* (pp. 169-182). Barcelona: Planeta.
- Jones, M. (2010). Henry Cole y el desarrollo del Victoria & Albert Museum como el primer museo dedicado a la accesibilidad y la educación. En P. de Montebello (ed.), *El Museo: hoy y mañana* (pp. 121-138). Madrid: Cátedra Museo del Prado.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Calaf y O. Fontal (coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 105-136). Gijón: Trea.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2007). La educación estético-artística y el museo: Un link por sus recorridos comunes. En R. Huerta y R. de la Calle (eds.) *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 25-44). Valencia: Universidad de Valencia.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J.L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos* (pp. 25-67). Barcelona: Editorial Graó.
- Kirby, W. (1991). Los deficientes visuales y la pintura en los museos ingleses. En C. González; P. Lavado; R. Lluch y C. Pérez de Andrés (eds.), *Museos abiertos a todos los sentidos* (pp. 143-146). Madrid: Ministerio de Cultura y Fundación ONCE.
- Kotler, N. y Kotler, P. (2001). *Estrategias y marketing de museos*. Barcelona: Ariel.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos. (2011). *Conociendo a nuestros visitantes: Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos. (2013). *Conociendo a nuestros visitantes: La experiencia de la visita al museo*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos. (2014). *Conociendo a nuestros visitantes: El Museo Nacional del Romanticismo*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Laker, J.; Naval, C. y Mrnjaus, K. (2014). The folly of employability: The case for a citizen-driven market economy. *Annales. Ser. hist. sociol*, 24, 3, 397-406.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Lavado, P. J. (2006). Escuchar al visitante: una obra de misericordia olvidada. En *Actas de las 14 Jornadas Estatales DEAC Museos* (pp. 328-353). Las Palmas de Gran Canaria: Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM).
- Layuno, M^a A. (2003). *Museos de arte contemporáneo en España. Del 'palacio de las artes' a la arquitectura como arte*. Gijón: Trea.
- Le Marec, J. (2014). Museología participativa, evaluación y consideración del público: la palabra inhallable. En J. Eidelman, M. Roustan y B. Goldstein (comps.), *El Museo y sus públicos* (pp. 291-310). Barcelona: Planeta.
- León, A. (1978). *El Museo. Teoría, praxis y utopía*. Madrid: Cátedra.
- Lewis, M. (1998). Museos y Marketing. En K. Moore (ed.), *La gestión del museo* (pp. 323-345). Gijón: Trea.
- Lidón, C. (2007). ¿Pueden los museos de arte ofrecer ocasiones educativas en la cultura contempo-

Bibliografía

- ránea? En R. Calaf, O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 53-74). Gijón: Trea.
- Lobo, E. (1998). Metodología en el primer ciclo de Educación Infantil. En M^a. P. Lebrero (dir.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años). Módulo III.1 ¿Cómo actuar en el aula? Metodología y Didáctica* (pp. 107-128). Madrid: UNED.
- López, E. (2010). Entre el entusiasmo y la inestabilidad: el vaivén diario de las educadoras de museos. *Revista de Museología*, 47, 17-24.
- López, V. (2014) M-learning, ¿la nueva forma de aprendizaje del siglo XXI? en J. Santacana y L. Coma *El m-learning y la educación patrimonial* (pp. 47-60). Gijón: Trea.
- López Quintas, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: PPU (Promociones Publicaciones Universitarias).
- López Quintas, A. (1990). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Estella: Verbo Divino.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239.
- López, E. y Alcalde, E. (2011). Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante. En M. Acaso (Coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 13-39). Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Llano, A. (2007). *Cultura y pasión*. Pamplona: Eunsa.
- Llano, R. (coord.) (2017). *Los Encuentros de Pamplona en el Museo Universidad de Navarra*. Pamplona: Museo Universidad de Navarra.
- Llonch, N. y Santacana, J. (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Barcelona: Editorial Milenio.
- Llorens, T. (1999). Museos de Arte. En *I y II Jornadas de Museos Universitarios de la Universidad de Alicante* (pp. 23-29). Alicante: Universidad de Alicante.
- Lord, B. y Dexter, G. (2008). *Manual de gestión de museos*. Barcelona: Ariel.
- Lorda, J. L. (2009). *Humanismo. Los bienes invisibles*. Madrid: Rialp.
- Lorda, J. L. (2010). *Humanismo II. Tareas del espíritu*. Madrid: Rialp.
- Lorente, J. P. (1998). *Cathedrals of Urban Modernity*. Aldershot: Ashgate.
- Lorente, J. P. (2003). La "nueva museología" ha muerto, ¡viva la "museología crítica"! En J. P. Lorente (Dir.) y D. Almazán (Coord). *Museología crítica y Arte Contemporáneo* (pp. 13-25). Zaragoza: Prensa Universitarias de Zaragoza.
- Lorente, J. P. (2008). *Los museos de arte contemporáneo*. Gijón: Trea.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lozano Bartolozzi, P. (2001). *De los imperios a la globalización. Las relaciones internacionales en el siglo XX*. Pamplona: EUNSA.
- Lozano, J. L. y Pires, M (2011). Una experiencia plástica a partir del objeto reciclado. *EARI-*

Bibliografía

- Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 139-143.
- Lucas, A. (2006). *Sociología: una invitación al estudio de la realidad social*. Pamplona: EUNSA.
- Luján, J. (1963). La enseñanza de la Historia del Arte en la Educación Secundaria. Separata de la *Revista "Universidad de San Carlos"*, LX.
- Luna, Úrsula (2017). Museos y educación en Guipuzkoa. Una cartografía histórica. Tesis doctoral no publicada, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.
- Maastrich (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Mack, V. (2001). The Dual Role of University Museums: Its Influence on Management. En M. Kelly (ed.) *Managing University Museums* (pp. 29-37). París: Organisation for Economic Co-operation and development (OECD).
- Macdonald, S. (2011). Collecting Practices. En S. MacDonald (Ed.) *A companion to Museum Studies* (pp. 81-97). Oxford: Wiley Blackbell Publishing.
- Mairesse, F.; Desvallées, A. y Deloche, B. (2009). Conceptos fundamentales de museología. *Icofom Studies Series (ISS)*, 38, 91-128.
- Manterola, P. (1995). El arte en Navarra (1960-1970). Algunos recuerdos en torno a una década crucial. En VV.AA. *Arte y artistas vascos en los años 60. Exposición 7 de julio al 7 de septiembre de 1995* (pp. 225-251). San Sebastián: Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Manterola, P. (2007). El Museo Oteiza. Alzuza, Navarra. *Museo*, 12, 149-155.
- Marco, M. (1998). *Estudio y análisis de los museos y colecciones museográficas de la provincia de Alicante*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Marco, M. (2002). Marco conceptual de los Museos Universitarios. En C. Belda y M^a T. Marín (ed.) *Quince miradas sobre los Museos* (pp. 57-69). Murcia: Universidad de Murcia.
- Marco, P. (2007). El diálogo entre el museo y la formación de maestros. En R. Calaf, O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 387-406). Gijón: Trea.
- Marí, B. (2006). Sociedad del conocimiento y cultura. Nuevas tecnologías, nuevos retos. En A. Alzua (ed.), *Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), Arte y Patrimonio Cultural. Aplicaciones, Desarrollo Local y Aprendizaje Informal* (pp. 150-152). San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, 115-132.
- Marín Torres, M^a. T. (2000). Los Museos de Museos: Utopías para el control de la memoria artística. *Imafronte*. 15, 123-144.
- Marín Torres, M^a. T. (2002). *Historia de la documentación museológica: la gestión de la memoria artística*. Gijón: Trea.
- Marín Torres, M^a. T. (2003). Territorio Jurásico: de museología crítica e Historia del Arte. En J. P. Lorente (Dir.) y D. Almazán (Coord.), *Museología crítica y Arte Contemporáneo* (pp. 27-50). Zaragoza: Prensa Universitarias de Zaragoza.

Bibliografía

- Marín, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5-25.
- Martí, A. (1991). *La Educación artística-Plástica. Una fundamentación para su desarrollo en la etapa secundaria obligatoria*. Málaga: Centro de Profesores de la Axarquía. Junta de Andalucía.
- Martín, M^a T. (1998). La creatividad en la Educación Infantil. En M^a. P. Lebrero (dir.), *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años). Módulo III.1 ¿Cómo actuar en el aula? Metodología y Didáctica* (pp. 153-224). Madrid: UNED.
- Martín Cáceres, M.; López, I.; Morón, H. y Ferreras, M. (2014). La Educación Patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos, en *CLIO. History and History teaching*, 40. (Extraído el 8 de enero de 2015 en <http://clio.rediris.es/n40/articulos/martincaceres.pdf>).
- Martín, E. (2013). La colección del Museo Oteiza. En VV.AA, *Museo Oteiza* (pp. 67-82). Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Martínez, P. (2007). Jóvenes en el museo. En R. Calaf, O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 237-250). Gijón: Trea.
- Martínez Alcalde, L. (2015). El papel de un museo en la labor de una Universidad. Entrevista a Jaime García del Barrio, director del Museo Universidad de Navarra. *Aceprensa*, 18/15, 4 de marzo de 2015.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014). *Teoría de la educación para maestros: Tomo 2. Didáctica para enseñar por competencias*, Madrid: BibliotecaOnline.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014-2). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191.
- Martínez de Lahidalga, R. (1975). *Gustavo de Maeztu*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Latre, C.(2014). 35 años del Área de Educación y Comunicación del Museo de Zaragoza, Comunicación presentada en las 18 Jornadas DEAC. Madrid: Museo del Prado. (Extraído el 17 de agosto de 2015 en <https://www.museodelprado.es/educacion/18-deac/documentacion/publicaciones/>).
- März, F. (2001). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Massaguer, J. (1998). Aspectos del derecho de propiedad intelectual relacionados con la actividad de los museos. En Ll. Peñuelas (ed.) *Manual jurídico de los Museos* (pp. 205-260). Barcelona: Marcial Pons.
- Maset, P. (2005). Pedagogía del arte como forma práctica de arte. El concepto de las "operaciones estéticas". En C. Lidón (ed.), *Educación como Mediación en Centros de Arte Contemporáneo* (pp. 56-67). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mateos, S. M. (2012). *Manual de comunicación para museos y atractivos patrimoniales*. Gijón: Trea.
- Maure, M. (1995). La nouvelle muséologie –qu'est-ce-que c'est? En M. R. Schärer (ed.), *Museum and Community II, Icofom Study Series (ISS)*, 25 (pp. 127-132). Vevey/Suiza: Alimentarium Food Museum.
- May, R. (1989). *The art of counselling*. Nueva York: Gardner Press.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era pos-*

Bibliografía

- moderna*. Barcelona: Paidós.
- McLean, F. (1997). *Marketing the Museum*. London: Routledge.
- McLean, F. (1998). El Marketing en el museo: Análisis contextual. En K. Moore (ed.), *La gestión del museo* (pp. 347-371). Gijón: Trea.
- McManus, P. (1994). Families in museums. En R. Miles y L. Zavala (eds.), *Towards the Museum of the future* (pp. 81-97). Londres y Nueva York: Routledge.
- McThavish, L. (2006). Visiting the virtual Museum. En J. Marstine (Ed.), *New Museum Theory and Practice. An Introduction* (pp. 226-246). Oxford: Blackweel Publishing.
- Memoria Gustavo de Maeztu (2016). Extraída el 4 de febrero de 2017 en <http://www.museogustavodemaeltu.com/wp-content/uploads/2016/11/memoria-museo-2016.pdf>.
- Merewether, C. (2011). Una obra en proceso; el distrito cultural de Abu Dabi. En S. Holo y M.T. Álvarez (Eds.) *Más allá de la taquilla. Defendiendo a los museos y sus valores sustentables* (pp. 89-95). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Mezquíriz, M^a A. (1963). Labor e incremento del Museo de Navarra 1956-1963. *Príncipe de Viana*, 90, 55-65.
- Mezquíriz, M^a A. (1968). Labor e incremento del Museo de Navarra 1963-1967. *Príncipe de Viana*, 110, 157-170.
- Mezquíriz, M^a A. (1976). Labor e incremento del Museo de Navarra 1968-1975. *Príncipe de Viana*, 144, 305-328.
- Mezquíriz, M^a A. (1994). Labor e incremento del Museo de Navarra 1981-1990. *Príncipe de Viana*, 203, 711-740.
- Mezquíriz, M^a A. (1997). Estado actual de los museos en la Comunidad Foral de Navarra y su normativa legal. En F. de Lara; L. Lluch; F. Armario y R. Fresneda (coords), *Actas del VI Congreso Nacional ANABAD* (pp. 617-620). Murcia: ANABAD Murcia.
- Mezquíriz, M^a A. (1999). Labor e incremento del Museo de Navarra 1991-1998. *Príncipe de Viana*, 218, 859-902.
- Mitjans, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Madrid: Editorial Pueblo y Educación.
- Monclús, A. (2004). *Educación y sistema educativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Montaner, J. M. (1990). *Nuevos Museos. Espacios para el arte y la cultura*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Montaner, J. M. (2003). *Museos para el siglo XXI*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- Monti, F. y Keene, S. (2013). *Museums and silents objects: designing effective Exhibitions*. Londres: University College London.
- Moore, K. (1997). *Museums and popular culture*. Londres: Cassell.
- Moore, K. (2006). Tengo un sueño. Planificación estratégica como inspiración para los museos. En *Actas de las primeras Jornadas de Formación Museológica* (pp. 39-50). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Morales, A. N. (2012). *La familia y el museo, ambientes creativos*. Madrid: Editorial Académica Es-

Bibliografía

- pañola.
- Muñoz-Seca, B. y Riverola, J. (2006). *Ópera y operaciones. Cómo gestionar las operaciones en el siglo XXI: Reflexiones desde el teatro*. Madrid: Pearson Educación.
- Muñoz-Seca, B. y Riverola, J. (2011). Quince retos para el sector cultural. En B. Muñoz-Seca y J. Riverola (ed.), *Arte y eficiencia. El sector de la cultura visto desde la empresa* (pp. 311-317). Pamplona: Eunsa.
- Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: EUNSA.
- Museo Tifológico (1998). *Guía del Museo Tifológico*. Madrid: Fundación ONCE.
- Naval, C. (1992). *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadana*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (2005). Ámbito familiar: confianza y respeto. En A. Bernal (ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 145-162). Madrid: Rialp.
- Naval, C. y Sádaba, C. (2005). Juventud y medios de comunicación frente a frente. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 9-17.
- Naval, C.; Sobrino, A y Pérez, C. (2006). La docencia universitaria ante el proceso de Bolonia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8, 259-283.
- Naval, C. (2016). Educación como praxis (prefacio). En M. Musaio *Realizzo me stesso*. Milán: Mimesis Edizioni.
- Nieto, G. (1973). *Panorama de los museos españoles y cuestiones museológicas*. Madrid: Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Olivar, J. S. y Coca, P. (2014). Proyectos comisariales pedagógicos en museos de arte contemporáneo, en *CLIO. History and History teaching*, 40. Extraído el 14 de enero de 2015 en <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonOlivarCoca2014.pdf>.
- Ortega, M^a C.; Payo, R. J. y Saiz, M^a C. (2013). *Proceso de enseñanza-aprendizaje del arte abstracto: una propuesta de innovación docente en la transición entre el Bachillerato y la Educación Superior*. Burgos: Ediciones Gran Vía.
- Oteiza, J. (2007). *Quousque Tandem*. Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Otero, E. (2004). La Escuela del ayer: orígenes y evolución histórica de la Educación Escolar. En M. T. del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 317-337). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J. P. Lorente (Dir.) y D. Almazán (Coord), *Museología crítica y Arte Contemporáneo* (pp. 51-70). Zaragoza: Prensa Universitarias de Zaragoza.
- Padró, C. (2006). Repensar los museos, la educación y la Historia del Arte. En C. Beldal y M. T.

Bibliografía

- Marín (Eds.) *La museología y la Historia del Arte* (pp. 51-74). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Padró, C. (2009). Entre-dós: algunas museologías, pedagogías críticas (y feministas). En *Actas I Congreso Internacional Los Museos en la Educación: La formación de los educadores* (pp. 258-280). Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- Páez, D. y Adrián, J.A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid: Fundamentos.
- Parcerisa, A. (2006). Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 148, 23-27.
- Paredes, C. (1995). *Gustavo de Maeztu*. Pamplona: Caja de Ahorros Municipal de Pamplona.
- Paredes, C. y Díaz Ereño, G. (2014). *Guías del Museo Gustavo de Maeztu*. Estella: Museo Gustavo de Maeztu.
- Pastor, M^a. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Pastor, M^a. I. (2007). Reflexiones en torno a algunas propuestas de caracterización genérica de la educación no formal. *Bordon*, 59 (4), 659-672.
- Pau, A. (2010). Las colecciones, desde el Derecho. En A. Pau y M^a. C. Francés (eds.), *Las colecciones: Historia, Arte, Ciencia y Derecho* (pp. 143-182). Madrid: Instituto de España.
- Pausanias (2000). *Descripción de Grecia. Ática y Élide. Libro I, V y VI*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peñuelas i Rexach, Ll. (2008). Concepto de museo y las fuentes del derecho de los museos. En Ll. Peñuelas i Rexach (ed.) *Administración y dirección de los museos: Aspectos jurídicos* (pp. 21-52). Madrid: Marcial Pons Ed.
- Pérez Careño, F. (2002). Arte e ilusión. En V. Bozal (ed.) *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, Volumen II* (pp. 318-331). Madrid: A. Machado libros S.A.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Pérez-Latre, F. J. y Sánchez-Tabernero, A. (2012). *Innovación en los medios. La ruta del cambio*. Pamplona: Eunsa.
- Pérez Maza, I. (2005). La experiencia educativa en el Centro Atlántico de Arte Moderno. En *Actas de las II Jornadas de Gestión del Patrimonio* (pp. 105-109). Las Palmas de Gran Canaria: Ed. Ayuntamiento de San Mateo.
- Pérez Sánchez, A. (1992). *La pintura barroca en España*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Sánchez, A. (1999). Los grandes museos ante el siglo XXI. En J. Tusell (ed.), *Los museos y la conservación del Patrimonio* (pp. 19-29). Madrid: Fundación BBVA
- Pérez Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Gijón: Trea.
- Petit, G. (1999). Marketing de museos: algunos puntos de vista. En J.C. Rico (ed.), *Los conocimientos técnicos. Museos Arquitectura Arte* (pp. 19-74). Madrid: Sílex.
- Philostrato el Viejo (1993). *Imágenes*. Madrid: Siruela.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Puig, J. M^a. y Trilla, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Editorial Laertes.

Bibliografía

- Puiggrós, E. (2005). *Los museos para el público, un público para los museos*. Gerona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Gerona.
- Querol, M. Á. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal.
- Quintana, A. (1990). Museos: sus tipos, sus funciones y su aprovechamiento. En VV.AA. *El museo de arte Romano en dibujos... una experiencia didáctica* (pp.11-15). Mérida: Ministerio de Cultura.
- Raj Isar, Y. (2011). Museos: perspectivas de sostenibilidad. *museos.es*, 7-8, 66-71.
- Rectanus, Mark W. (2006). Globalization: Incorporating the museum. En S. MacDonald (Ed.), *A companion to Museum Studies* (pp. 381-397). Oxford: Wiley Blackbell Publishing.
- Redín, A. (2002). Características y funcionamiento del voluntariado cultural en el museo de Navarra. En E. Banús y B. Elio (coords.), *Actas VI Congreso de Cultura Europea* (pp. 777-784). Pamplona: Aranzadi.
- Redín, A. (2009). Análisis de los distintos tipos de público del Museo de Navarra evaluación de sus necesidades y propuestas de actuación. En M. Mosquera (coord.), *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural: "Museos para la participación"*. (pp. 298-306). La Coruña: Museo de Bellas Artes de la Coruña.
- Regil, L. (2007). Educación e hipermedia en los museos de arte. En R. Calaf, O. Fontal y E. Valle (coords.), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 141-162). Gijón: Trea.
- Repáraz, C.; Echarri, L. y Naval, C. (2002). Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial. *Estudios sobre Educación*, 3, 133-147.
- Rico, J. C. (1995). Del Palacio al museo. En I. Díaz (ed.), *Miscelánea museológica* (pp. 13-34). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rico, J. C. (2012). *La enseñanza de la museografía. Teorías, métodos y programas*. Madrid: Sílex.
- Rivière, G. H. (1993). *La Museología. Curso de Museología. Textos y testimonios*. Madrid: Akal.
- Roberts, L. C. (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press.
- Rodrigo, J. (2009). Las pedagogías colectivas como trabajo en red: itinerarios posibles. En *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* (pp. 66-89). Granada: Centro de Arte José Guerrero.
- Rodríguez, E. (2008). Programas para escolares. Público estable, crítico y reflexivo, pero sobre todo público participativo. En M. Mosquera (ed.), *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural: "Museos para la participación"* (pp. 256-259). La Coruña: Museo de Bellas Artes de la Coruña.
- Rodríguez Eguizabal, A. B. (2002). Nueva sociedad, nuevos museos. El papel del marketing en los museos. *Revista de Museología*, 24-25, 25-38.
- Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-34.
- Rodríguez-Penelas, H. (2008). La cultura es también una responsabilidad social empresarial. *Revista*

Bibliografía

- Empresa y Humanismo*, 11 (2), 109-133.
- Rodríguez-Rabadán, B.; Naval, C. y Jiménez, S. (2014). El MoMA, un museo de vanguardia para familias. Un caso concreto, *Education Sciences & Society*, 5, 2, 56-64.
- Romero, Y. (2009). El museo transductor. En *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas especiales* (pp. 11-16). Granada: Centro de Arte José Guerrero.
- Romo, M. (2012). Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo. En Fundación Botín (ed.) *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear* (pp. 123-136). Santander: Fundación Botín.
- Rosas, J. (1995). La difusión: Función básica del museo. En I. Díaz (ed.), *Miscelánea museológica* (pp. 263-274). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Rubio Visires, M^a. J. (2011). LEM-The Learning Museum. Museos y aprendizaje para el siglo XXI. *museos.es*, 7-8, 336-345.
- Ruiz de Lacanal, M^a. D. (2005). Jugar a las cartas en el museo arqueológico de Sevilla con personas con Síndrome de Down. *mus-A Revista de los museos de Andalucía*, 5, 173-177.
- Sabaté, M. y Gort, R. (2012). *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos*. Gijón: Trea.
- Sacristán, A. (2013) Sociedad del Conocimiento. En A. Sacristán (comp.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 19-72). Madrid: Morata.
- Sagües, R. (2006). Los DEAC: La vivencia de un proceso. En *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC* (pp. 9-21). Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao.
- Sánchez Torija, B. (2013). El Prado en familia. En J. Estepa (ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 325-334). Huelva: Universidad de Huelva.
- Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. *Desacuerdos*, 6, 205-222.
- Sánchez Ferri, A. (2014). La importancia del recuerdo. Investigación didáctica para la creación de un modelo de Educación Patrimonial con personas mayores. En O. Fontal; P. Ballesteros y M. Domingo (eds.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 520-528). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Deporte.
- Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Extraído el 20 de octubre de 2017 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16789>
- Sánchez Luengo, A. J. (2011). La comunicación en los museos desde la perspectiva de la Museología crítica. El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. En T. Vacas y E. Bonilla (coords.), *Museo y comunicación. Un tiempo de cambio* (pp. 71-86). Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Rey Juan Carlos.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santacana, J. (2005). Un apunte final: construir museos hoy. En J. Santacana y N. Serrat (coords.), *Museografía didáctica* (pp. 633-652). Barcelona: Ariel.
- Santacana, J. y Hernández, F. X. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.

Bibliografía

- Santacana, J. (2006-2). ¿Museos y escuelas para entretener? *Aula de Innovación Educativa*, 148, 13-16.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2008). *Museo local. La cenicienta de la cultura*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Martín, C. (coords.), (2010). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. (2014). La museografía que se puede construir desde la didáctica. En *Actas del V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio* (pp. 14-26). Santiago de Chile: Comité nacional de Museos ICOM de Chile.
- Santamarina, B. (2008). De la educación a la interpretación patrimonial. Patrimonio, interpretación y antropología. En X. Pereiro, S. Prado y H. Takenaka (Coords.), *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 39-56). Guipúzcoa: Ankulegui.
- Schubert, K. (2007). *El museo. Historia de una idea*. Granada: Turpiana.
- Scribner, S. y Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science, American Association for the Advancement of Science*, Vol. 182, No. 4112, 553-559.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18.
- Serrano Martínez, J. (2013). *Ciencia+tecnología+sociedad+museos= como conseguir que el futuro se parezca a lo que esperamos*. Gijón: Trea.
- Serrano Mora, C. (2014). ¿Museos del futuro? Comunicación, educación e interactividad. *International Journal of Educational Research and Innovation (Revista Internacional de investigación e innovación educativa)*, 2, año 1, 129-140.
- Serrat, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos. En J. Santacana y N. Serrat (coords.), *Museografía didáctica* (pp. 103-206). Barcelona: Ariel.
- Serrat, N. (2007). Materiales didácticos en entornos educativos no formales: museos y patrimonio. *Aula de Innovación Educativa*, 165, 37-40.
- Solano, A. (1980). Los museos de Bellas Artes y la tercera edad. En *I Jornadas de difusión, Barcelona, Mayo de 1980* (pp. 114-116). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. ICOM-CECA.
- Soler, S. (2012). *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI*. Granada: Tragacanto.
- Sotes, M^a. Á.; Uрпи, C. y Molinos, M^a del C. (2012). Diversidad, participación y calidad educativa: necesidades y posibilidades del *Homeschooling*. *Estudios sobre Educación*, 22, 55-72.
- Speraggi, M. (2006). La alquimia del arte: conocimientos, aprendizaje, formación. En *Actas de las 14 Jornadas estatales DEAC Museos* (pp. 127-131). Las Palmas de Gran Canaria. Centro Atlántico de Arte Moderno.
- Suárez, M. A.; Gutiérrez, S.; Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo, *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Taylor, J. C. (1985). *Aprender a mirar. Una introducción a las artes visuales*. Buenos Aires: La Isla.
- Taylor, B. (1999). *Art for the nation*. Manchester: Manchester University Press.
- Tejeda, I. (2008). Entre el espectáculo y el discurso pedagógico: La Tate Modern. *Educatio Siglo*

Bibliografía

- XXI, 26, 67-84.
- Tejada, I. (2011). La copia y el dispositivo documental. Recursos didácticos ante la cosificación del arte contemporáneo por parte de la museografía modernista. *EARI-Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 196-198.
- Tiburcio, E. y Hervás, R. M. (2011). El museo de arte contemporáneo como espacio de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Museología*, 51, 31-41.
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio*. Sevilla: Asociación para la interpretación del Patrimonio.
- Tishman, S.; McKinney, A. y Straughn, C. (2007). *Study Center Learning: An investigation of the educational power and potencial of the Harvard University Arts Museums Study Centers. Harvard project Zero*, Boston: MA.
- Titone, R. (1970). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Tobelem, J.-M. (2011). La nueva era de los museos. Madrid: Nausícaa.
- Torralba, J. M. (2013). La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades. En J. Arana (ed.), *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea* (pp. 61-74). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ediciones Marova.
- Torres, B. (2009). Algunas consideraciones acerca del nuevo Museo Nacional del Romanticismo. *museos. es*, 5, 188-197.
- Torres, R. (2013). Salvando barreras en el museo: la aportación de las TIC en la inclusión del usuario discapacitado. En M^a. L. Bellido (ed.) *Arte y museos del siglo XXI. Entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas* (pp. 203-223). Barcelona: Editorial UOC.
- Touriñán, J. M. (1983). Análisis teórico del carácter "formal", "no formal" e "informal" de la educación, *Papers d'Educació*, 1, 1983, 105-127.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo. *Estudios sobre Educación*, 21, 61-81.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU. Biblioteca Universitaria de Pedagogía.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. En H. Casanova y C. Lozano (eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (pp. 16-42). Barcelona: Publicacions i Edicions. Universitat de Barcelona.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Urgell, F. (2014). *Manual de estudios de público de museos*. Gijón: Trea.
- Urpí, C. y Naval, C. (2006). Sobre la educación estética en el ámbito familiar. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 159-173.
- Urpí, C.; Costa, A. y Font, S. (2011). El museo como foro de investigación y diálogo contemporáneo. *EARI-Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 199-204.
- Urpí, C. y Costa, A. (2013). El museo como foro de investigación y diálogo contemporáneo. *EARI-*

Bibliografía

- Educación Artística Revista de Investigación*, 4, 301-316.
- Urpí, C.; Garro, N. y Domeño, A. (2014). Accesibilidad en el Museo Universidad de Navarra como lugar relacional para una educación flexible. En A. Domínguez, J. García Sandoval y P. Lavado (eds.), *II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad: "Museos y patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad"* Tomo III. (pp. 361-373). Huesca: Universidad de Zaragoza.
- Urricelqui, I. J. (2002). La primera generación de pintores navarros contemporáneos: aportaciones para un catálogo de sus pinturas en el Museo de Navarra. *Archivo Español de Arte*, 300, 381-396.
- Urtasun, A. (2008). *Guía para educadores. Museo Oteiza*. Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Urtasun, A. (2013). La educación como herramienta de transformación social. En VV.AA, *Museo Oteiza* (pp. 285-291). Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Urtasun, A.; Moraza, J. L. y González del Campo, J. (2010). *Homo Ludens. El artista frente al juego*. Alzuza (Navarra): Fundación Museo Oteiza.
- Vacas, T. (2011). La situación actual de la comunicación en los museos españoles. En T. Vacas y E. Bonilla (coords.), *Museo y comunicación. Un tiempo de cambio* (pp. 11-54). Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Rey Juan Carlos.
- Vadillo, M. y Makazaga, L. (2007). *Los proyectos educativos de Jorge Oteiza. El Instituto de Investigaciones Estéticas*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza. Universidad Pública de Navarra.
- Valdés, M^a del C. (1999). *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea.
- Valdés, M^a del C. (2008). La difusión, una función del museo. *museos.es*, 4, 64-75.
- Valle, R. E. (2007). Educación y arte contemporáneo: ¿nuevas presencias? El museo se hace eco de la diversidad. En R. Calaf, O. Fontal y E. Valle (coords), *Museos de Arte y Educación construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 83-102). Gijón: Trea.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Verdú, V. (2004). Cultura, Museos y comunicación en el siglo XXI. *Museo*, 9, 11-15.
- Vicent, F. (1999). José Ortiz Echagüe un documentalista en el pictorialismo. *Añil*, 19, 45-47.
- Villalba, S. y Escaño, C. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Ed. Diferencia.
- Von Schlosser, J. (1988). *Las cámaras artísticas y maravillosas del renacimiento tardío*. Madrid: Akal.
- White, C. (1997). The Ashmolean and its Collections. En *I y II Jornadas de Museos Universitarios* (pp. 55-65). Alicante: Universidad de Alicante.
- Whitehead, C. (2005). *The public art museum in nineteenth century Britain*. Burlington: Ashgate.
- Wollschläger, G. (1976). *Creatividad, sociedad y educación*. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural.

Bibliografía

- Wyrick, G. (2014). All together now: Teens and museums. *Journal of Museum Education*, 39, 3, 231-235.
- Wu, C-T. (2007). *Privatizar la cultura*. Madrid: Akal.
- Zabala, M. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.
- Zangheri, L. (2014). The Academia del Disegno and its Museology. En M. Wellington (ed.), *Giorgio Vasari and the Birth of the Museum* (pp. 199-214). United Kingdom: Ashgate.
- Zubiaur, F. J. (1986). Itinerario vital de Gustavo de Maeztu. En P. Manterola, M. Sánchez Ostiz y F. J. Zubiaur, *Gustavo de Maeztu* (pp. 42-64). Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Zubiaur, F. J. (2002). Los museos locales navarros. Su incidencia en el desarrollo social. *Príncipe de Viana*, 225, 101-109.
- Zubiaur, F. J. (2004). Curso de museología. Gijón: Trea
- Zubiaur, F. J. (2013). Labor e incremento del Museo de Navarra (1999-2002). II. Didáctica, patrimonio y red de museos, *Príncipe de Viana*, 258, 461-478.
- Zubiaur, F. J. (2015). Los frailes del Museo de Navarra en el discurso artístico internacional. *Príncipe de Viana*, 262, 1027-1037.
- Zugaza, M. (2004). Dirigir un museo. En *Memorias de las Jornadas Museos españoles Siglo XXI* (pp. 35-39). Madrid: Fundación Selgas-Fagalde.
- Zulaika, R. (2008). Los DEAC, una apuesta (subversiva) de futuro. En M. Mosquera (ed.), *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural: "Museos para la participación"* (pp. 14-26). La Coruña: Museo de Bellas Artes de la Coruña.
- Zunzunegui, S. (1992). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Zweig, S. (2007). *El misterio de la creación artística*. Madrid: Ediciones Sequitur.

Lista de abreviaturas

ACCI	Asociación Cultural y Católica Iberoamericana
ADN	Ácido desoxirribonucleico
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANFAS	Asociación Navarra en favor de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo
APME	Asociación Profesional de Museólogos de España
APYMAS	Asociación de Padres y Madres de Alumnos
BBC	British Broadcasting Corporation
BOCAED IV	Cuarta Conferencia de Bonn sobre Educación de Adultos y Desarrollo
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAAM	Centro Atlántico de Arte Moderno
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica
CEI	Campus de Excelencia Internacional
DEAC	Departamento de Educación y Acción Cultural
DBAE	<i>Disciplined Based Art Education</i> (Educación Artística como Disciplina)
EEUU	Estados Unidos de América
EI	Educación Infantil
EP	Educación Primaria
EPEL	Entidad Pública Empresarial Local
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ETA	Euskadi Ta Askatasuna (País Vasco y libertad)
FAD	Fundación de Ayuda contra la Drogadicción
FCL	Free Choice Learning
FMI	Fondo Monetario Internacional
FP	Formación Profesional
ICOFOM	Comité Internacional para la Museología
ICOM	International Council of Museums
InSeA	International Society for Education Through Art
LEM	The Learning Museum
LOE	Ley Orgánica de Educación. 2006
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español. 1990
LOMCE	Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa. 2013
LS	Lenguaje de Signos
LSE	Lenguaje de Signos Español
MACBA	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona

Abreviaturas

MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
MET	Metropolitan Museum of Arts New York
MGM	Museo Gustavo de Maeztu
MN	Museo de Navarra
MNCARS	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía
MMS	Museo Muñoz Sola de Arte Contemporáneo
MO	Fundación Museo Jorge Oteiza
MoMA	Museum Of Modern Art
MUA	Museo Universidad de Alicante
MUN	Museo Universidad de Navarra
MUSAC	Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León
NEMO	Network of European Museum Organizations
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OEPE	Observatorio de Educación Patrimonial de España
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONCE	Organización Nacional de Ciegos de Españoles
PEM	Proyecto Educativo de Museo
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
RAE	Real Academia Española
RSC	Responsabilidad Social Corporativa
SC	Study Center
SIC	Sociedad de la Información y el Conocimiento
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TVE	Televisión Española
UNAV	Universidad de Navarra
UNIR	Universidad Internacional de la Rioja
UPNA	Universidad Pública de Navarra
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UPV	Universidad del País Vasco
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VTS	Visual Thinking Strategies

Anexos

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1: Entrevista al Director Ejecutivo de *MuseumExperience*

Anexo 2: Consentimiento informado

Anexo 3: Documento de información para el entrevistado

Anexo 4: Carta e impreso de solicitud de visita a un museo

Anexo 5: Informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la
Universidad de Navarra

Anexo 6: Guion orientativo y preguntas para la entrevista

Anexo 1: Entrevista al director ejecutivo de *Museumexperience*

Las ideas principales de la entrevista mantenida el 10 de abril de 2015 con Álvaro García Hoz, director ejecutivo de la empresa de la aplicación *MuseumExperience* son:

1. ¿Qué es *museumexperience*?

Es una aplicación para dispositivos móviles disponible en IOS y Android que permite convertir la visita al museo en una experiencia personalizada. Mediante un sistema similar al GPS localiza al visitante en el museo y le ‘acompaña’ antes, durante y después de su estancia en el museo, mostrándole el recorrido que debe seguir. La aplicación está disponible en tantos idiomas como el museo necesite y prepara visitas guiadas, desarrolladas por el propio museo, adaptables a distintos perfiles de edad, conocimientos, idioma etc.

2. ¿Cómo surge la idea?

Partimos de la observación de los museos y las visitas del público. Nos dimos cuenta que era una necesidad para el museo ofrecer información a los visitantes que ayudara a lograr una de las finalidades de estas instituciones, la enseñanza y el aprendizaje. Los museos ofrecían visitas guiadas a grupos pero tenían una clara dificultad para ofertar una visita al público individual o familiar.

Las nuevas tecnologías permiten en la actualidad, mediante el uso de los dispositivos móviles (smartphones y tablets), ofrecer una visita al museo mucho más accesible, más personalizada, más de acuerdo a las necesidades de cada visitante.

3. ¿Cómo funciona la aplicación?

Mediante un sistema de *beacons* es posible la localización *indoor* del visitante en el museo. Una vez localizado en el mapa del museo facilita itinerarios posibles, proporciona información sobre los objetos que le interesen a su paso por las diferentes salas y proporciona todo tipo de información, desde la localización de los aseos, los ascensores o los puntos de información. El usuario puede seleccionar una de las visitas guiadas ofrecidas por el museo o seleccionar lo que quiere ver. En este último caso la aplicación le indicará cual es el mejor itinerario a seguir. Además durante la visita la app permite compartir en las redes sociales (*twitter*, *Facebook*) la experiencia del museo.

Anexos

Hoy el museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando ofrece una visita guiada de treinta minutos con las obras imprescindibles del museo y una visita más amplia de la primera planta del museo.

También es posible localizar cuáles han sido las obras u objetos más seleccionados por los usuarios y proponer al resto las obras más visitadas.

4. **¿Qué otras posibilidades ofrece *museumexperience*?**

Las posibilidades son múltiples. Por ahora la ofrece la información necesaria para moverse por el museo así como la situación de accesos, aseos, cafetería, tienda etc. Pero el servicio principal es la localización *indoor* que ofrece información sobre la colección de manera inmediata. Esta información, facilitada por el museo, puede compartirse con otros usuarios; pueden descargarse las fotografías (si las políticas del museo lo permiten); seleccionar la información adecuada a la edad de los usuarios, al idioma e incluso a los conocimientos. Por poner un ejemplo, el museo Sefardí de Toledo, centrado en la población judía que vivió allí durante la Edad Media puede ofrecer una información diferente, y una visita y experiencia distinta por tanto, a un visitante de religión judía que conoce la historia del pueblo de Israel que a uno que desconoce sus costumbres y tradiciones.

5. **¿Dónde encuentran los visitantes información sobre la app?**

El museo al firmar el contrato con *museumexperience* se compromete a informar al público de la existencia de la aplicación al adquirir la entrada. También se encuentra información en la página web del museo.

Antes de entrar al museo también pueden encontrar información más concreta para poner en marcha, en sus dispositivos móviles, la aplicación.

6. **¿Qué atractivo tiene utilizar una app en la visita al museo?**

Para el visitante todo parecen ventajas pues el museo le ofrece de forma gratuita la información de calidad precisa y necesaria para adaptar la visita a sus necesidades, puede guiarse libremente por el museo, utilizar sin ningún cargo adicional la red WIFI y además es muy cómodo pues utiliza su propio dispositivo.

Además el acceso y descarga de la app es muy sencillo y no requiere de especiales conocimientos pues es muy intuitiva.

7. **¿Y qué ventajas tiene para el museo como institución?**

La utilización de la app en el museo permite realizar un estudio de los usuarios en tiempo real. Gracias a la aplicación puede conocer los gustos, necesidades e intereses del público.

Anexos

Por ejemplo, el museo puede obtener información sobre cuáles son las obras más visitadas, el tiempo de estancia en una sala o ante un determinado objeto, qué servicios del museo son los más requeridos, que visita guiada es la que más éxito ha tenido o en que franjas horarias acuden más visitantes.

El principal atractivo para el museo es, sin duda, poder ofrecer al consumidor una herramienta sencilla, accesible y con información precisa y de interés para él.

8. Este último aspecto tiene especial interés desde el punto de vista educativo. La educación es una de las finalidades del museo, entendemos que los contenidos de la app llevan el ‘sello’ de calidad del museo. Pero, ¿consideras la aplicación como un instrumento útil para el aprendizaje?

Hemos pensado como hacer accesible a la educación la aplicación y pensamos que facilita la enseñanza-aprendizaje, pues permite incorporar contenidos realizados por los docentes de centros educativos que visiten el museo. El profesor puede preparar el recorrido de la visita que quiere realizar con sus alumnos y, junto con los contenidos del museo, incorporar sus propios audios o textos con explicaciones o ejercicios. Después la visita se puede realizar en grupo durante el horario escolar o realizarla los alumnos con sus familias como actividad extraescolar.

Por ejemplo pongamos el caso de un profesor de 2º de bachillerato que está preparando el examen de selectividad de Historia del Arte. Puede preparar un recorrido específico con una selección de obras de autores que se encuentren en el museo y que puedan ser objeto de pregunta de examen.

A la vez, los contenidos preparados para la aplicación son revisados habitualmente por el personal de educación de museo, pues no podemos olvidar que los museos son centros educativos aunque no se encuentren dentro de la enseñanza reglada.

9. Actualmente, ¿en qué museos se puede utilizar *museumexperience*?

Hoy está disponible en el Museo del Traje y en el Museo de la Real Academia de Bellas Artes de san Fernando, ambos en Madrid. Pero está previsto implantarlo antes de finalizar 2015 en tres museos más. El objetivo es estar presente en el mayor número de museos.

Ahora estamos en un período de prueba en ambos museos utilizando el método de prueba-error, que con las aportaciones del personal del museo y los propios usuarios, posibilita potenciar los aspectos positivos de la app y mejorar los negativos.

10. ¿Se pueden consultar dudas en el museo sobre la aplicación?

Como he dicho la descarga, acceso y utilización es muy sencilla e intuitiva. A pesar de eso, con la entrada se entrega una tarjeta bilingüe con los códigos BIDI para acceder tanto al AppStore como a Googleplay.

Anexos

Además hemos previsto proponer a cada museo un curso de formación para los vigilantes de sala para que conozcan la app y puedan orientar y ayudar a los usuarios en su descarga y utilización.

Anexos

Anexo 2: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ENTREVISTADO

Yo, D. /D.^a _____, he recibido de D. Ignacio Perlado González información clara y suficiente sobre el estudio que lleva por título *La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra*, en el que voluntariamente acepto participar. Sé que la entrevista se hace con fines de investigación.

Entiendo que si doy mi consentimiento, me harán una entrevista individual para hablar de mi experiencia como responsable de la educación en el museo en el que realizo mi labor profesional y que será grabada en audio con el único fin de facilitar a los investigadores el análisis de la información recogida. También entiendo que puedo negarme a participar en este estudio en cualquier momento y retirarme si así lo deseo, sin que esta acción afecte de ningún modo a mi persona. Igualmente si alguna pregunta me resulta incómoda, no estoy obligado a contestarla.

Autorizo por tanto al equipo investigador a grabar la conversación y utilizar la información recogida para su estudio sobre educación y museos.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma del investigador

Anexo 3: Documento de información para el entrevistado

HOJA DE INFORMACIÓN PARA EL ENTREVISTADO

Título del estudio

La educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra.

Objetivo del estudio

El objetivo del estudio es conocer la experiencia y formación de los profesionales de educación en los museos de la Comunidad Foral; identificar las prácticas educativas que llevan a cabo para convertir el museo en un espacio educativo y si estas utilizan las nuevas tecnologías como herramientas de apoyo; averiguar las diferentes necesidades educativas de los visitantes del museo; establecer un diálogo sobre arte contemporáneo y educación que permita extraer unas conclusiones sobre la forma en que el museo ayuda a interiorizar el arte en la vida cotidiana del ciudadano; encontrar la relación existente entre el museo (educación no formal) y la escuela (educación formal) y por último, descubrir si en la práctica expositiva habitual del museo la educación tiene un valor importante.

El estudio de estas experiencias personales significará una ayuda importante para convertir los museos de Navarra en instituciones centradas en la formación y educación de la ciudadanía.

¿Qué le van a solicitar para participar en el estudio?

El investigador del estudio ha solicitado a la dirección de su museo, una estancia de investigación de al menos una semana de duración. Durante este tiempo recabará información sobre aspectos relacionados con la educación y para los que requerirá en ocasiones su ayuda. Uno de los días de la estancia concretará con usted una entrevista en el área de educación del museo o donde estime oportuno. Previamente le entregará un ‘consentimiento informado’ que deberá firmar para señalar que ha recibido información clara sobre la investigación y que acepta voluntariamente participar en el estudio.

Durante la entrevista se le harán preguntas relacionadas con su experiencia en la labor educativa del museo, así como de las actividades, programas y proyectos educativos llevados a cabo por la institución. Si lo estima oportuno y conveniente para la investigación, puede sugerir otras personas del museo para, si dan su consentimiento, ser entrevistadas.

Si usted firma el ‘consentimiento informado’, la entrevista, que durará de media a una hora, será grabada en audio para facilitar el análisis de la información recogida.

Los resultados de la investigación se le darán a conocer al finalizar la investigación de la manera que usted estime conveniente.

Anexos

Si usted tiene cualquier duda o pregunta, por favor no dude en comunicármelo. Le manifiesto mi disposición para cualquier información que necesite.

Agradeciendo de antemano su colaboración.

Atentamente,

Ignacio Perlado González
Doctorando de la Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Navarra
Tfno.: 609575919
e-mail: nperlado@hotmail.com

Anexo 4: Modelo de carta e impreso de solicitud de visita a un museo

Madrid, 10 de abril de 2015

D. Jaime García del Barrio.
Director del Museo Universidad de Navarra.

Estimado Sr. Director:

Me pongo en contacto con usted, como alumno de doctorado de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, en la que estoy realizando la tesis doctoral dirigida por la Dra. Concepción Naval y co-dirigida por la Dra. Carmen Urpí. El tema de la tesis es la educación en los museos de arte contemporáneo de Navarra.

El motivo de la presente carta es solicitar permiso a la dirección para realizar una estancia de investigación en el museo. Las fechas que he previsto son, si no hay inconveniente, del lunes 4 al viernes 15 de mayo en horario de tarde. En esas fechas estaré en Pamplona para realizar unos cursos complementarios de doctorado.

Durante ese tiempo pretendo elaborar un estudio cuantitativo y cualitativo sobre los visitantes y proyectos educativos del museo, mediante la observación de los programas y actividades, encuestas a los visitantes y participantes en actividades y entrevistas al personal encargado de educación.

Durante este período de investigación no necesitaré ningún tipo de financiación por parte del museo, tan sólo que me faciliten el acceso al museo, sus actividades y biblioteca y una acreditación final que certifique el tiempo de estancia en el museo.

Considerando que este estudio puede resultar de interés para el museo que dirige, solicito que autorice esta estancia de investigación en la fecha indicada y que en caso positivo me ponga en contacto con el personal de educación del museo.

Sin otro particular reciba un cordial saludo,

Anexos

IMPRESO DE SOLICITUD

ESTANCIA DE INVESTIGACIÓN EN EL MUSEO UNIVERSIDAD DE NAVARRA DURANTE LAS FECHAS 4 AL 15 DE MAYO

1. NOMBRE: Ignacio	2. APELLIDOS: Perlado González
3. Nº DNI: 7495608T	4. NACIONALIDAD: Española
5. FECHA DE NACIMIENTO: 26/09/1970	6. LUGAR DE NACIMIENTO: Madrid
7. DOMICILIO: Gurtubay, 3	8. LOCALIDAD: Madrid
9. PROVINCIA: Madrid	10. PAÍS: España
11. TELÉFONO: 609575919	12. EMAIL: nperlado@hotmail.com

Ignacio Perlado González en su propio nombre y derecho declara que,

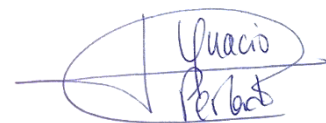
1. En la actualidad está matriculado en el programa de doctorado en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra.
2. Acepta el compromiso de someterme a las normas del museo durante el período de estancia de investigación, así como a facilitar la información y documentación que se solicite.
3. Adjunta la documentación que se señala a continuación:

Fotocopia del documento nacional de identidad

Curriculum vitae

Proyecto de investigación

En Madrid, a 13 de abril de 2015



Firma: Ignacio Perlado González

Museo Universidad de Navarra
Departamento de Educación
Campus Universitario
31009 Pamplona
Navarra

Anexos

Anexo 5: Informe favorable del comité de ética de la investigación de la Universidad de Navarra



Universidad
de Navarra

Comité de Ética de la Investigación

Doña BEATRIZ GONZÁLEZ GARCÍA DE BORDALLO, Doctora en Filosofía y Letras,
Secretaria del Comité de Ética de la Investigación, de la Universidad de Navarra,

CERTIFICA: Que, en la sesión ordinaria celebrada el día 02 de julio de 2015, el Comité examinó los aspectos éticos del proyecto **110/2015**, presentado por el **Dr. Ignacio Perlado**, como Investigador Principal, titulado:

“LA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE NAVARRA”

Se revisaron las respuestas del investigador a las cuestiones planteadas por el comité en la sesión ordinaria del día 29 de octubre de 2015, tras lo que se dictó un informe favorable para la realización de dicho proyecto, dado que ha considerado que se ajusta a las normas éticas esenciales y a los criterios deontológicos que rigen en este centro.

Y para que así conste, expide el presente certificado en Pamplona, a 14 de diciembre de 2015.

Dra. Beatriz González
Secretaria del CEI-UN

Anexos

Anexo 6: Guion orientativo y preguntas para entrevistas

Guion orientativo de las entrevistas

Este guion puede variar en función de las características del museo y de los resultados obtenidos en el período de observación durante la estancia de investigación.

Al sentarse para dar comienzo a la entrevista conviene recordar el objetivo del estudio y el derecho a no responder si alguna pregunta le incomoda o considera que no la debe contestar.

A continuación, se le informará que, en primer lugar, escuchará los principales datos del museo: historia del museo, número de empleados, tipo de titularidad, principales instituciones colaboradoras, etc. y que deberá confirmarlos o corregirlos. Posteriormente se le preguntará sobre su experiencia como responsable de la educación, las actividades realizadas, los resultados obtenidos y las necesidades principales para llevar a cabo su labor. Por último, en una segunda parte de la entrevista, las cuestiones harán referencia a su opinión personal sobre diferentes aspectos relacionados con la situación actual de la educación en los museos de arte contemporáneo.

1. Lectura de los datos informativos del museo obtenidos de la web y de folletos informativos.
2. Experiencia personal como responsable de educación.
 - ¿Qué valor tiene la educación? ¿Es un objetivo más?
 - ¿Cuáles son los objetivos educativos del museo?
 - ¿La organización de las exposiciones tiene en cuenta la educación?
 - ¿Utiliza el museo las redes sociales para mejorar la acción educativa?
 - ¿Cuánto tiempo lleva el museo realizando actividades educativas?
 - ¿Qué tipo de actividades organiza y a quién van dirigidas? ¿Público escolar? ¿adulto?
 - En las visitas escolares, ¿conocen y tienen en cuenta el programa de las asignaturas escolares? ¿y el programa relacionado con la educación artística y la Historia del Arte?, ¿responde la visita al museo a las necesidades educativas concretas de los alumnos y del profesorado?
 - ¿El equipo educador, el personal de educación, recibe formación específica artística o pedagógica? ¿Tienen acceso a una biblioteca educativa?
 - ¿Se imparte formación educativa al resto de empleados del museo?

Anexos

- ¿Realizan actividades educativas conjuntas con otras instituciones museísticas de Navarra?
 - Por último, educar en el arte, educar para el arte o educar con el arte, son tres visiones de la educación artística. ¿Cuál de ellas se emplea en este museo y como se promueve?
3. Educación y museos. Algunas cuestiones generales.
- ¿Cómo hacer la educación accesible a todos en los museos?
 - ¿Considera adecuada la utilización educativa de los museos como medio de transmitir políticas ideológicas?
 - ¿Qué aspectos educativos deben recibir ayudas económicas de los poderes públicos y privados?
 - En su opinión, ¿cómo pueden las instituciones museísticas colaborar en la formación permanente del profesorado?
 - Uno de los debates actuales hace referencia a la necesidad de centrarse en la colección para educar en el museo. ¿Cuál es su opinión?
 - ¿Cómo se puede lograr, con el escaso tiempo del que disponen, la formación del personal de educación de un museo?
 - ¿Mediadores o educadores? ¿Educadores y/o voluntarios? ¿Son dos elementos enfrentados en un museo?
 - Parece evidente programar objetivos educativos en visitas programadas o actividades del museo, pero ¿cómo atender las necesidades educativas del visitante individual?
 - El museo es un espacio para la participación ciudadana donde compartir el tiempo de ocio con familiares o amigos. ¿Es posible emplear los museos como espacio de socialización y formación ciudadana? ¿Qué medios se pueden utilizar para lograrlo?
 - ¿Cómo mantener el contacto, establecer ‘puentes’, con los visitantes para lograr un aprendizaje continuado?