

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica**



**METODOLOGÍAS RADICALES PARA LA  
COMPRENSIÓN DE LAS ARTES VISUALES EN  
PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CONTEXTOS  
MUSEÍSTICOS EN MADRID CAPITAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Noelia Antúñez del Cerro**

Bajo la dirección de las doctoras  
María Acaso López-Bosch y Ana María Ullán de la Fuente

**Madrid, 2008**

- **ISBN: 978-84-692-1058-1**

**Metodologías radicales para la comprensión  
de las artes visuales en primaria y secundaria en  
contextos museísticos en Madrid capital**

**Noelia Antúnez del Cerro**

**2008**

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

Facultad de Bellas Artes

Universidad Complutense de Madrid

Directoras: Maria Acaso López - Bosch y Ana María Ullán de la Fuente



A los cinco que fuimos, somos y seremos.

A los cinco que espero que seamos.





A mi familia, la que tengo y la que tendré, la que me han dado y la que voy creando día a día.

A mis padres por ayudarme en cada momento de la mejor forma que saben; a Salva por ser como es, por jugar, luchar y bailar conmigo; y a Juan por ser mi ángel de la guarda desde el día que acabé la carrera. A mis hermanas Esther y Ceci por tantas horas de cafetería, pasillos... (y clases); por dejar que las metiera en mi secta y por darme “cuñaos”. A Cintia y Eva, mis otras dos hermanas, por tantos años de amistad (¡y los que nos quedan!). A Juanan, por ayudarme y ser motivación para escribir cada una de las 19.627 líneas de esta tesis, por dar sentido a mi vida, porque me completa.

A todas las mujeres que marcaron mi camino y me hicieron llegar hasta aquí:

A Elena, mi tutora del colegio, que hizo que supiera que quería dedicarme a enseñar y por hacer que la clase de “plástica” fuera la más divertida.

A Isabel, que como a muchas compañeras me enganchó. Por enseñarme que dulzura, mano izquierda y una sonrisa son las mejores herramientas para enseñar a otros.

A María, por enseñarme que más vale una buena alumna que una buena nota, y la importancia de que tus pasos suenen cuando pisas.

Al resto de la departamenta, porque esta tesis no hubiera salido sin su ayuda:

A Méndez, porque si cuando yo sólo tenía un año no hubiera fundado el MUPAI yo no estaría aquí.

A Belver, por ser el mejor jefe que se puede tener, que confía y te da confianza.

A Ana, por iniciar nuevos caminos que muchos seguimos y seguiremos.

A Carmen, por llevarme a casa y por no guardarse ningún conocimiento sólo para ella.

A Silvia, por enseñarme lo que es ser una compañera y el valor de la sinceridad.

A Enrique, por acogerme en su despacho.

A Noemí por esa sonrisa que ilumina el día, por ser amiga y compañera, abriendo paso y ayudándome a avanzar.

A Dani, por convertirse en un hermano mayor, que me protege y utiliza cualquier medio para que la tristeza o el estrés no se apoderen de mí.

A María Jesús, Teresa, Raúl, Lidia, Pepe,...la departamenta fuera de la departamenta, porque los granitos que aportan hacen que seamos montaña.

A Leti, a Eva, a Clara, a Tamara, a Mónica, a Judit, a Jessica, a Javier... a todas las becarias que han compartido conmigo talleres, evaluaciones, recogidas de datos,... ayudándome a cosechar frutos en el campo.

Y por último a mis alumnos, a todas las personas que me han permitido enseñarles algo, porque ellos me han enseñado más todavía y sin ellos no me podría dedicar a lo que deseaba desde niña: enseñar.





*índice*



## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

1.1. Justificación y motivaciones .....	19
Trayectoria personal.....	20
Inicio del servicio de consultoría del mupai .....	25
Creación del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI).....	38
Resumen de la justificación y motivaciones .....	47
1.2. Contextos .....	49
¿Por qué metodologías radicales? Dimensión metodológica.....	50
¿Por qué comprensión de las artes visuales? Dimensión formal .....	52
¿Por qué para primaria y secundaria? Dimensión humana.....	54
¿Por qué en contextos museísticos? Dimensión contextual .....	56
¿Por qué en madrid capital? Dimensión geográfica .....	60
Resumen de los ámbitos de estudio.....	61
1.3. Objetivos de la tesis. ....	63
1.4. Formulación de la hipótesis .....	65
1.5. Metodologías de investigación y fases .....	67
Paradigmas de investigación.....	67
Fases e instrumentos de investigación.....	77
1.6. Resumen y conclusiones del capítulo .....	81

2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS MUSEOS

2.1. La necesidad de la educación artística ..... 87

    Comprensión del arte y de la cultura ..... 88

    Desarrolla capacidades ..... 94

    Capacita para vivir en un mundo visual .....104

    Resumen .....106

2.2. Acotación de la investigación definición de términos .....109

    Educación formal, no formal einformal.....109

    Museos, centros de arte y espacios expositivos .....121

2.3. Educación artística en los museos.....137

    ¿Para qué se enseña? .....138

    ¿Qué se enseña? .....140

    ¿Cómo se enseña? .....142

    ¿Dónde se enseña?.....147

    ¿A quién se enseña? .....153

    ¿Quién enseña? .....155

2.4. Metodología de observación y análisis empleada.....159

    Modelos de clasificación de la educación artística en museos .....159

    Protocolo de observación .....163

2.5. La educación artística en los museos a nivel internacional .....167

    Museo Fundación Paul Getty (Los Ángeles, EEUU).....168

    MoMA, Museum of Modern Art (Nueva York,EEUU) .....175

MAM, Miami Art Museum (Miami,EEUU) .....	187
Otros ejemplos: Imma, Walker Art Center, Centre Georges Pompidou y Tate .....	193
2.6. La educación artística en los museos a nivel nacional .....	199
Guggenheim Bilbao (Bilbao) .....	204
MAM. Museo Picasso Málaga (Málaga) .....	207
Museo Patio Herreriano (Valladolid) .....	215
Museo del Patronato Martínez Guerricabeitia (Valencia) .....	221
2.7. La educación artística en los museos de Madrid capital.....	225
Breve evolución histórica.....	225
Acercamiento a la situación actual.....	236
Museo Nacional del Prado .....	241
MNCARS. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.....	252
Museo Thyssen - Bornemisza .....	271
Museo Sorolla .....	285
Museo Colecciones ICO .....	291
Fundación MAPFRE .....	299
Fundación Telefónica.....	309
La Casa Encendida .....	313
Ermita de San Antonio de la Florida y Museo Panteón de Goya .....	323
Museo de Artes y Tradiciones Populares .....	329
2.8. Resumen y conclusiones del capítulo.....	335



3. UNA PROPUESTA: EL MÉTODO MUPAI

3.1. Bases teóricas del Método MUPAI: los modelos del modelo.....345

    Autoexpresión creativa.....348

    Educación artística como disciplina .....350

    Currículo posmoderno.....356

    Educación patrimonial.....373

    Pedagogía crítica.....385

    Visual thinking strategies (VTS) .....398

    Educación para la cultura visual.....403

    Educación radical.....416

    Museología crítica.....438

3.2. Formulación del método MUPAI .....449

    ¿Para qué enseñar?.....452

    ¿Qué enseñar? Objetivo.....454

    ¿Qué enseñar? Contenidos.....458

    ¿Cómo enseñar? Metodología.....464

    ¿Cómo enseñar? Temporalización.....471

    ¿Dónde enseñar?.....476

    ¿A quién enseñar?.....485

    ¿Quién enseña?.....489

3.3. Diseño de un taller según el Método MUPAI.....495

3.4. Resumen y conclusiones del capítulo.....501

## 4. APLICACIONES PRÁCTICAS: EVALUANDO EL MÉTODO MUPAI

4.1. Temporalización de la evaluación del Método MUPAI.....	507
4.2. Evaluación e investigación en el Método MUPAI.....	511
Protocolo para la recogida de datos de los talleres.....	512
4.3. Talleres diseñados por el Método MUPAI .....	515
Ábalos & Herreros. <i>Grand Tour</i> . Taller sobre los proyectos artísticos.....	517
Animales Fantásticos. Taller sobre mitos en el arte .....	524
Apropiacionismo Infantil. Taller sobre el apropiacionismo en el arte.....	533
Chema Madoz. 2000 – 2005. Taller sobre la poesía visual .....	538
Deconstrucción de Princesas. Taller sobre la identidad y la deconstrucción .....	550
Efecto bola de nieve. Taller sobre los modos de contar historias en el arte .....	556
El arte alimenta. Taller sobre la comida en el arte .....	563
¿Es posible dibujar un sueño? Taller sobre el surrealismo y la obra de Dalí .....	567
Fotografía Inmediata. Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia.....	572
Juan Muñoz, <i>La voz sola</i> . Taller de performance .....	576
La visión de Corea de Nam June Paik. <i>De lo fantástico a lo hiperreal</i> . Taller de videoarte y videoperformance .....	586
Mentiras Visuales. Taller sobre la realidad y la representación .....	596
Obstrucción visual. Taller sobre la ocultación visual .....	601
Reciclaje. Taller sobre el ready made y el reciclaje.....	608
Transformaciones, <i>La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica</i> . Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual.....	615
Viajes Virtuales. Taller sobre Internet y Net Art .....	625
4.4. Resumen y conclusiones del capítulo .....	631

5. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

5.1. Conclusiones..... 635

    Cultura visual infantil, expresión plástica infantil y educación artística.....635

    Educación artística y educación artística en museos.....639

    Educación artística, MUPAI y GIMUPAI.....641

    MUPAI, GIMUPAI y educación artística en museos.....643

    Hipótesis y objetivos.....645

5.2. Recomendaciones.....647

5.3. Líneas de investigación abiertas y aplicaciones.....651

    Proyecto CurArte.....653

## 6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Catálogos de documentación .....	661
6.2. Libros y artículos de revistas.....	663
6.3. Revistas.....	685
6.4. Material audiovisual.....	687
6.5. Publicaciones didácticas de los museos .....	689
Museo del Prado.....	689
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía .....	690
Museo Thyssen-Bornemisza .....	692
Fundación Telefónica.....	694
MUPAI.....	694
Otros .....	696
6.6. Webs .....	697

## 7. ANEXOS

7.1. Metodologías de acercamiento a los objetos museables.....	705
Cuarenta maneras de mirar un objeto. La lata de Coca-Cola.....	705
Formas de acercarse a un objeto .....	710
Programa pedagógico para el curso 1979/ 1980 Museo Arqueológico Nacional.....	713
Ejemplo de hoja didáctica sobre la Dama de Baza.....	716
7.2. Datos sobre los espacios museísticos en Madrid capital.....	721
Listado de museos, centros de arte y espacios expositivos de Madrid capital .....	721
Datos de contacto de los departamentos pedagógicos de los museos visitados .....	728
7.3. Formularios y fichas utilizados en la investigación.....	733
Ficha técnica del taller .....	733
Ficha de recogida de datos.....	735
Formulario enviado a los centros a visitar.....	736
Evaluación taller Nam June Paik. Mod.P.....	737
7.4. Fichas talleres <i>curARTE en verano 2007</i> .....	739



*1. introducción y justificación  
de la tesis doctoral*



## 1.1. Justificación y motivaciones

Esta tesis doctoral se presenta como el resultado de cuatro años de trabajo en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM y en el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI). Durante este tiempo el departamento me ofreció la oportunidad de investigar y el campo donde hacerlo: la educación artística; mientras que el MUPAI me facilitó el contexto: la educación no formal y los museos. De la unión de estos dos factores se han derivado desde 2004 multitud de proyectos, realizados por el equipo del departamento, que han servido para poder investigar y formular nuevas metodologías para la educación artística en estos contextos y cuyos resultados están presentes en esta tesis.

Para comenzar hemos creído oportuno exponer con más profundidad cómo y porqué se ha llegado a realizar esta investigación, exponiendo los factores que lo precedieron, tanto a nivel institucional como dentro de mi trayectoria personal, provocando el desarrollo de esta tesis. Después pasaremos a explicar cada parte del título de esta tesis realizando un pequeño resumen de lo que se va a tratar a lo largo de ella. Por esta razón queríamos exponer cuales son las motivaciones que han llevado a la realización de la misma y explicar con más profundidad las razones por las que hemos considerado oportuno embarcarnos en la búsqueda de nuevas metodologías para la educación artística. Estas motivaciones vienen dadas por tres hechos fundamentales:

- Mi trayectoria personal.
- El inicio del servicio de consultoría del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI).
- La creación del Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI).



## TRAYECTORIA PERSONAL

En el curso 2002/2003 me incorporé al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM con una beca de colaboración concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia<sup>1</sup>. En ese momento el equipo del MUPAI estaba formado por dos becarias y otras tres personas que colaboraban a tiempo parcial, además del personal docente del departamento. La labor principal del equipo era la de atender la página web y ordenar, catalogar, analizar y digitalizar los dibujos de los fondos del museo, como parte del proyecto Pikachu<sup>2</sup>, en el que se analizaba la influencia de los medios de comunicación de masas en el dibujo de los niños de la Comunidad de Madrid. La ausencia de un espacio físico que posibilitara la realización de talleres dentro del MUPAI había paralizado este tipo de actividades desde hacía un tiempo, centrando así el trabajo en la catalogación de fondos y en la página web como contacto con el exterior. En el curso 2003/2004 comencé mis estudios de doctorado y obtuve la Beca de Colaboración con el MUPAI otorgada por el Servicio de Museos y Patrimonio de la UCM. Durante este curso, el equipo del museo comenzó los preparativos para poner de nuevo en marcha las actividades en el MUPAI tras una remodelación de las instalaciones que nos permitió aumentar este espacio físico. Además, y de forma paralela, se diseñó un concurso de dibujo infantil con IKEA para analizar los hábitos de juego de la población infantil de tres provincias españolas: Madrid, Barcelona y Sevilla. Este concurso sirvió para la puesta en marcha de la acción educativa del MUPAI ya que por un lado, gracias a él, se obtuvo el mobiliario necesario para equipar el museo y por otro, se pudo conocer más a fondo al público potencial de las actividades que se iban a empezar a realizar. Así pues, durante estos dos primeros cursos en los que colaboré con el MUPAI llegamos a conocer mejor al público potencial de los talleres que se iban a realizar en el museo<sup>3</sup> gracias al análisis de los antiguos fondos del museo, los dibujos pertenecientes al proyecto Pikachu o al concurso realizado para IKEA, que nos

---

<sup>1</sup> Esta beca se concede a alumnos de los últimos cursos de la licenciatura para que trabajen en departamentos universitarios.

<sup>2</sup> Para más información sobre el proyecto Pikachu, consultar <http://www.ucm.es/info/mupai/macaso.htm>.

<sup>3</sup> Niños y adolescentes de la Comunidad de Madrid.

sirvieron para conocer los programas de la televisión más vistos, los ídolos más seguidos, la importancia de la familia y de los amigos, como eran las habitaciones, los colegios,... de este colectivo.

Durante el curso 2004/2005, mientras que se empezaban a desarrollar las primeras actividades educativas en el MUPAI, realicé el trabajo de investigación del segundo curso de doctorado siguiendo la línea de investigación marcada por mi trabajo previo en el departamento y el museo. El título de este trabajo fue *Diseño de un Protocolo de Análisis y Evaluación de la Cultura Visual*, y me sirvió para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Ya que este trabajo fue el germen de esta tesis doctoral dentro de mi trayectoria personal, se ha creído oportuno aportar un breve resumen del mismo que sirva para comprender mejor el desarrollo de la tesis. Para comenzar este trabajo se partió de la siguiente premisa:

*La cultura visual tiene mucha influencia en la población infantil (pudiéndose considerar infantil de 0 a 16 años en el ámbito de la expresión plástica) y esta se manifiesta en muchos aspectos de su vida cotidiana y entre ellos en las obras que realizan dentro de su producción visual.*

De aquí surgió la hipótesis que provocó el desarrollo de este trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA):

*¿Se puede utilizar la cultura visual como herramienta para un mejor desarrollo de la educación artística?*

La intención de verificar dicha hipótesis condujo a la enunciación de los siguientes objetivos principales:

- Analizar y evaluar la cultura visual que consume la población infantil.
- Realizar una propuesta metodológica en la que se incluya la cultura visual dentro de la educación artística y comprobar su eficacia.

A raíz de estos objetivos se formuló una segunda hipótesis:

*¿Cuál es la mejor herramienta para analizar y evaluar la cultura visual infantil?*

Tras este planteamiento general se fijaron las siguientes fases de investigación para lograr los objetivos y despejar la hipótesis:

- Investigar sobre definiciones de la cultura visual, para acotar el objeto de estudio.
- Estudiar investigaciones sobre la cultura visual y las imágenes en general y la infantil en particular, en busca de metodologías y herramientas de análisis de las mismas.
- Elaborar un protocolo que permita analizar la cultura visual infantil a través de creaciones plásticas de niños y adolescentes.
- Revisar las tendencias actuales en educación artística en busca de alguna que incluya la cultura visual dentro de su currículo.
- Proponer una metodología enfocada a la educación artística que incluya la cultura visual como herramienta.
- Poner en marcha actividades siguiendo esta metodología para probar su eficacia.
- Elaborar conclusiones y recomendaciones.

Este trabajo, como hemos visto, se realizó en paralelo al desarrollo de los primeros talleres y estudios piloto desarrollados para poner en marcha nuevamente la labor educativa del museo. Así pues, mientras que intentaba poner en orden todo lo que había aprendido en cursos anteriores sobre la cultura visual infantil, colaboraba en el análisis de las actividades realizadas por otros, en las reflexiones sobre cómo y qué se debía enseñar, formulando directrices y poniendo nombre a la forma de trabajar que utilizábamos por intuición, además de diseñar talleres bajo estas premisas e impartiendo en diferentes contextos. Estas dos

vertientes, el estudio de la cultura visual infantil y el desarrollo de la educación artística, se unieron en las conclusiones de mi DEA siendo el inicio de esta tesis. Entre estas conclusiones, destacamos las relacionadas con la metodología empleada, el Método MUPAI<sup>4</sup>:

- La necesidad de introducir de la cultura visual propia del grupo con el que se va a trabajar dentro de las programaciones de actividades de educación artística mejora la calidad de estas, haciendo que sean más atractivas para los participantes y favoreciendo un aprendizaje significativo de los conceptos que se les intentan transmitir.
- La necesidad de entender el arte como un producto cultural, algo relacionado con la sociedad en la que se crea y por lo tanto con ellos y con su cultura visual. La idea generalizada de que el arte contemporáneo es una tomadura de pelo se puede cambiar mostrando que hoy como a lo largo de la historia, el arte no es más que un producto de la cultura a la que pertenece. Esto se puede lograr comparándolo y relacionándolo con el resto de los productos culturales, para que vean que tiene un significado y existe una razón para que así sea.
- La conveniencia de la división de la acción educativa en cinco etapas (apreciación, explicación teórica, producción, debate crítico y reflexión) hace que se ofrezca una educación artística global y completa. El objetivo de la educación artística hoy no puede ser sólo el dominar una técnica o un estilo, debe buscar la comprensión del arte de cualquier periodo y en especial del que se está produciendo en estos momentos; incentivar el interés por el arte y los museos y dotar de las herramientas para poder comprender las imágenes que nos rodean.

---

<sup>4</sup> El Método MUPAI es la unión de diferentes tendencias y teorías en educación artística y que recoge la forma de trabajo desarrollada por el equipo de este museo. Aunque es cierto que desde su fundación hasta ese momento en ocasiones la labor educativa del museo estuvo paralizada, el personal relacionado con el mismo no ha dejado de investigar y de formar educadores bajo esta filosofía, comprobando día a día la eficacia de estas formas de trabajo. Para más información consultar capítulo 4.

- La importancia de la formación de los educadores. Tradicionalmente el educador artístico era el pintor, y por lo tanto no tenía conocimiento sobre como enseñar, pero también es habitual que en las escuelas de la clase de plástica cualquier maestro, que sabe como enseñar, pero no está formado en el arte; y esta falta de formación en alguno de los dos temas cruciales de la educación artística es aún más llamativa cuando se trata de actividades en ámbitos no formales. Por eso y porque consideramos que en estas edades y en estos ámbitos es donde más facilidad hay para favorecer el interés por el arte, se cuida mucho la figura del educador. Esto hace necesaria una formación integral del educador, centrada principalmente en arte, en los contenidos de la actividad y en educación artística.
- El modo de interactuar con los participantes. Otro de los elementos claves es la relación que se establece entre los educadores y los participantes. Cuando los educadores dejan pensar y hablar a los participantes, favoreciendo un ambiente de confianza, haciendo que el participante no se sienta como en una clase del colegio y que perciba que su opinión aunque sea errónea es importante... favorecen que aprendan más y mejor.

Estos resultados basados en la realización de los primeros talleres, justificaban la realización de un estudio exhaustivo en el que se analizara de forma más profunda y a través de un mayor número de experiencias si la metodología desarrollada desde el MUPAI servía realmente para acercar el arte dentro del ámbito museístico. Por ello, y debido a que tras la realización del DEA tomé gran parte de la responsabilidad del diseño y desarrollo de las actividades del MUPAI, decidí realizar la evaluación de las mismas a través de sus resultados y de la comparación con la situación de la educación artística no formal dentro de mi tesis doctoral.

## ***INICIO DEL SERVICIO DE CONSULTORÍA DEL MUPAI***

Durante el desarrollo de esta trayectoria personal, el MUPAI ha experimentado un gran proceso de cambio que ha permitido la realización de múltiples proyectos en relación con la educación artística en los museos, gracias a la puesta en funcionamiento del servicio de consultoría pedagógica. Para contextualizar el comienzo de este servicio que posibilitó la realización de actividades en otros museos madrileños, vamos a realizar un pequeño repaso a la trayectoria del MUPAI desde su inauguración hasta la actualidad. Esta evolución se puede dividir en tres fases:

- 1981 – 1986. Desde su inauguración hasta el cese de las actividades pedagógicas en el espacio físico del museo.
- 1986 – 2003. En la que el museo permaneció cerrado ocupándose más de la investigación y la formación.
- 2003 – actualidad. Cuando, tras la remodelación del museo, se volvieron a poner en funcionamiento las actividades en el MUPAI y a través del servicio de consultoría en diferentes centros madrileños.

### **1981-1986**

El MUPAI, Museo Pedagógico de Arte Infantil, se creó en 1981 en la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Bellas Artes de Madrid, siendo el fundador del proyecto Manuel Sánchez Méndez, y contando con el apoyo del Ministerio de Cultura, y con la de, entre otras personalidades, Joaquín de la Puente<sup>5</sup>. El MUPAI se fundó con el fin de mejorar los recursos para la formación docente y como un lugar de documentación en donde se

---

<sup>5</sup> El entonces director del Museo Español de Arte Contemporáneo y de su Taller de Arte Infantil.

podiera investigar la expresión plástica-artística infantil. De esta forma y después de estudiar las necesidades reales de este tipo de museo, se propusieron como objetivos los siguientes <sup>6</sup>:

*I. Dar servicio a la docencia, posibilitando:*

*I. a) La investigación sobre la realidad - creativo artística infantil.*

*I. b) La investigación de las posibilidades pedagógicas formativo-educativas y de desarrollo global del niño través de las artes plásticas.*

*II. Dar servicio a la sociedad para su mejor desarrollo:*

*II. a) Poner los resultados de la investigación al servicio de centros u organismos que los soliciten.*

*II. b) Presentar la exposición permanente al público en general.*

*II. c) Investigar sobre las posibilidades pedagógicas de la propia Exposición en cuanto "Creación infantil para los propios niños", técnicas de exhibición de "arte" para un público infantil, etc.*

*II. d) Brindar posibilidades de investigación con nuestro material, favoreciendo la creación de nuevo a cuantos estudiosos lo soliciten.*

*II. e) Colaborar con la difusión a todos los niveles con nuestras experiencias y aportaciones. (Ejem. montaje de exposiciones, préstamos, etc.) .*

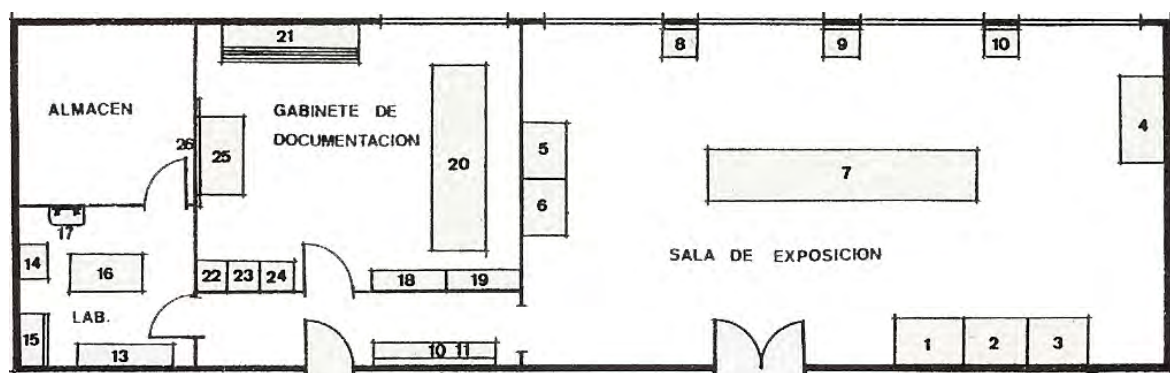
*II. f) Crear una Biblioteca especializada, tanto para el servicio interno como para el servicio público."*

Así el MUPAI se convirtió en un lugar de encuentro para niños y adolescentes, siendo el primer museo dedicado especialmente al arte infantil y su pedagogía en España, considerando al niño como creador visual. Tras su inauguración comenzó a desarrollar las actividades propias de un museo que vienen reflejadas en la

---

<sup>6</sup> Hernández Belver, 1995, págs. 13 – 14.

definición del ICOM<sup>7</sup>, después de haber adaptado su espacio físico para poder desarrollarlas como se muestra en el plano adjunto<sup>8</sup>.



1 al 6. Vitrinas de exposición.  
7. Tarima de exposición.  
8 al 10. Plintos.  
11. Mesas de encuestas.  
12. Paneles de encuestas.  
13. Cajas de experiencias táctiles.

14. Armario de material experimental.  
15. Máquina de cortes geométricos.  
16. Mesa de trabajo.  
17. Lavabo.  
18 y 19. Estanterías de publicaciones y material didáctico.

20. Mesa de estudio dotada con dos proyectores y un retroproyector.  
21. Vitrina morfológica.  
22 al 25. Archivadores.  
26. Pantalla de proyección.

Así en el MUPAI había espacios reservados a:

- Acumular en el almacén el material procedente de talleres y centros a nivel nacional e internacional, acompañados todos de una ficha que recogía los datos básicos de la obra.

<sup>7</sup> El ICOM (Consejo Internacional de museos) en el art. 3 de sus estatutos de 1974 define el museo como “una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno.”

<sup>8</sup> Plano del MUPAI en 1981 publicado en HERNÁNDEZ BELVER, 1995, pág. 17.



- Conservar, sobre todo los ejemplares más representativos y partiendo de la premisa de que este tipo de obras tiene un carácter muy efímero y que su estudio las deteriora notablemente.
- Documentar de forma exhaustiva a través de una ficha tipo que partía de la del ICOM pero que fue modificada para dar respuesta a las necesidades específicas de este tipo de museo.
- Exhibir una muestra de los fondos y atender al público de una forma personalizada.
- Difundir tanto los fondos como las actividades o las investigaciones a través de los medios disponibles: publicaciones, congresos,...
- Educar a través de actividades diseñadas de forma específica para grupos de escolares y visitas guiadas en espacios diseñados específicamente para ellos como el laboratorio.

Como no podía ser de otra forma debido a sus objetivos, el Museo Pedagógico de Arte Infantil comenzó pronto a desarrollar no sólo actividades didácticas, sino una filosofía y una metodología educativa propia. Para ello se partió del estudio del público objetivo del museo, niños e investigadores, para crear actividades y propuestas adaptadas a sus necesidades. De esta forma desde 1983 a 1986 se desarrollaron gran número de visitas de grupos de escolares, organizadas por el Gabinete de Educación (uno de los pocos existentes en ese momento en Madrid) y su directora Isabel Caride. Estas visitas seguían una serie de premisas que define la propia Caride<sup>9</sup>:

- La importancia del entorno en el que se desarrolla la actividad educativa. En este caso el que el MUPAI se encuentre en la Facultad de Bellas Artes era un elemento que marcaba muchas de las visitas, ya que en ocasiones se mostraba a los participantes los lugares en los que se formaban los futuros artistas, característica que se remarcaba en casi todas las actividades.

---

<sup>9</sup> En Hernández Belver (coord.), 1995.

- La importancia de la potenciación de la observación como medio para fomentar la curiosidad y la creatividad. En las actividades los participantes partían de la observación de obras en vivo, ya fueran las del MUPAI o las expuestas en diferentes lugares de la facultad, para la realización de sus propias obras.
- La sorpresa que se provocaba en los participantes al cambiar algunas de las normas más habituales en la mayoría de los museos, ya que en este si que podían tocar las obras, explorarlas,... cosa que hacían con sumo cuidado y respeto bajo las indicaciones de los educadores.
- La importancia del juego y el diálogo como métodos para que el participantes genere conocimiento propio.

Partiendo de estas bases y de una idea muy clara acerca de la educación, se desarrollaron una serie de actividades que poco a poco fueron definiendo los gérmenes de la metodología que se emplea hoy en día en el MUPAI y que hemos denominado el Método MUPAI. Estas primeras actividades ya trataban temas diversos, intentando atender a diferentes temas en torno al arte y diferentes manifestaciones artísticas, huyendo de la simple manualidad y diseñando actividades secuenciales y que giraban en torno a los siguientes temas:

1. El museo como institución.
2. La facultad de Bellas artes como centro de formación de artistas.
3. Grandes temas de la pintura.
4. El lenguaje de la escultura y la expresión corporal.
5. La línea como elemento de expresión.
6. El espacio vivencial, escultórico y arquitectónico.
7. El lenguaje de los colores.
8. Experiencias táctiles.

## 1986 - 2003

Con el paso del tiempo y por falta de espacio en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, el museo fue perdiendo espacio físico, lo que fue limitando las actividades destinadas a cumplir con algunas de sus funciones, sobre todo con la de exhibir y educar. Durante este periodo y hasta 2003 cuando se reestructuró el museo, éste enfocó todo su esfuerzo en la investigación, reflexionando sobre problemas como el almacenaje de las obras y la posibilidad de seguir dando servicio y estando en contacto con niños y educadores. Para ello, durante la década de los 90 y bajo la dirección de Manuel Hernández Belver, se comenzaron a desarrollar tres propuestas:

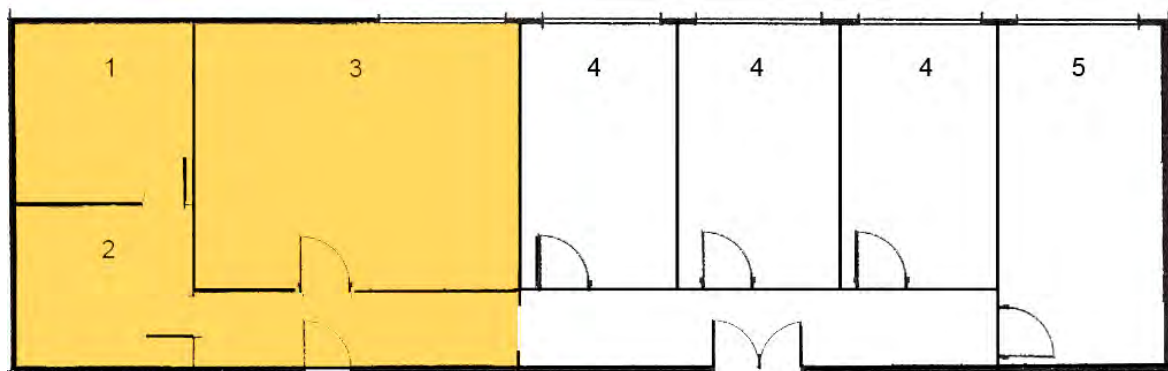
- La digitalización de los fondos. Esta propuesta realizada por Acaso<sup>10</sup>, pretendía resolver una serie de problemas relacionados con la acumulación, conservación y estudio de los fondos del museo. Mediante su digitalización se ahorraría tanto espacio de almacenaje como de exhibición, posibilitando al visitante o al investigador seleccionar las obras que quiere ver y reduciría al mínimo el deterioro de la obra por su manipulación.
- La creación del sitio web del museo. En 1998, Fátima Cofán Feijóo crea la página web del MUPAI<sup>11</sup> como parte de su proyecto de tesis doctoral. Esta página web sirvió y sirve como ventana abierta del museo al mundo, como medio para aumentar y exhibir los fondos en formato digital del museo, como medio para compartir experiencias docentes e investigaciones, como punto de encuentro para la realización de actividades educativas online,... es decir para cumplir con las funciones de un museo. Gracias a la página web, durante el periodo de tiempo en el que el MUPAI físico dejó de ser visitable, este pudo seguir vivo. En la actualidad la página ofrece, además, una visita virtual al museo y a sus fondos realizada por Daniel Zapatero Guillén.

---

<sup>10</sup> En Hernández Belver (coord.), 1995.

<sup>11</sup> <http://www.ucm.es/info/mupai>.

- Oferta de actividades exteriores. Al no poder realizarse actividades en el museo por falta de espacio, una de las opciones fue la de realizar propuestas para que la gente las pudiera desarrollar fuera. Estas propuestas se difundieron a través de varios canales como la página web o diferentes publicaciones. Estas propuestas seguían mostrando una filosofía y metodología en común que iba derivando de la desarrollada por Caride. Esta forma de trabajo es definida por López Cao<sup>12</sup>, como una conjunción entre las tendencias más tradicionales como la autoexpresión creativa o la EACD y las más radicales como la Educación Multicultural o la Teoría Crítica.



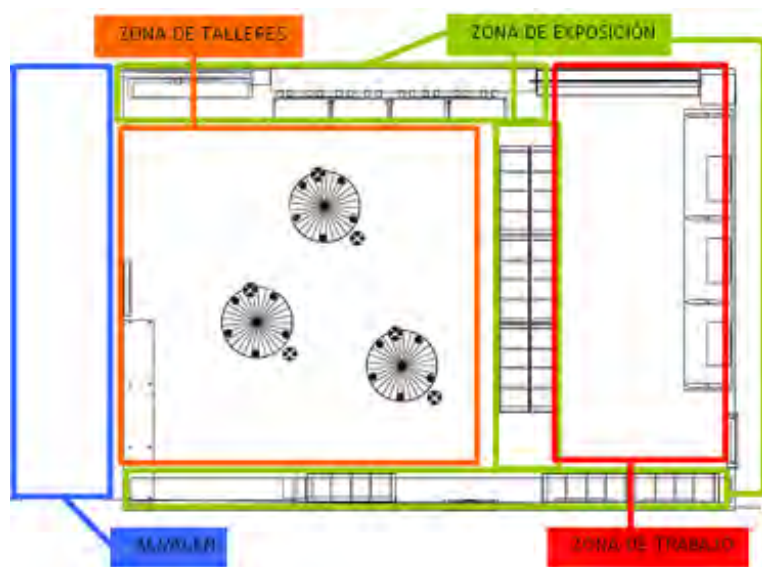
Antes de la reforma de 2003 el espacio destinado al MUPAI físico estaba distribuido de la siguiente forma, siendo el más específico del museo el coloreado en naranja:

1. Almacén.
2. Almacén y zona de trabajo con los fondos.
3. Espacio para la exposición y la investigación.
4. Despachos de los profesores.
5. Sala para la impartición de cursos de doctorado y seminarios.

<sup>12</sup> En Hernández Belver (coord.), 1995.

## 2003 - ACTUALIDAD

En 2003 y gracias a las ayudas de la Universidad Complutense de Madrid y al convenio firmado con IKEA se pudo realizar una reforma del espacio físico del MUPAI pudiéndolo acondicionar para volver a cubrir las funciones museísticas más abandonadas: la de exhibición y la de educación. Así, el museo pasó a tener de nuevo espacio de exposición y de trabajo con escolares (con mesas y asientos adaptados a la altura de los distintos grupos de edad que podían acudir al museo), agua corriente y posibilidades de proyección de imágenes. Por ello, a partir del curso 2004 / 2005 se volvieron a desarrollar talleres de arte para escolares en sus instalaciones y se impulsó el servicio de consultoría a través del cuál se han realizado proyectos de educación artística en otros organismos culturales de Madrid.



Distribución actual del museo  
partiendo de la zona coloreada en  
naranja del anterior mapa.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Plano obtenido del MUPAI virtual elaborado por Daniel Zapatero dentro de su tesis doctoral (Zapatero, 2007, pág. 221).

Este nuevo resurgimiento fue el que provocó la necesidad de una reformulación de la metodología empleada, que como en ocasiones anteriores, se ha ido puliendo con la puesta en práctica. Así se desarrolla lo que se ha denominado como el *Método MUPAI* que consiste en una serie de recomendaciones para diseñar y poner en funcionamiento talleres de arte y creatividad. Este método se ha elaborado como fruto de la práctica de la enseñanza artística en el ámbito formal y no formal acumulada por los responsables del museo en sus más de 20 años de existencia, y de los estudios realizados por el grupo de investigación del museo (GIMUPAI), y es el que recoge y evalúa la presente tesis doctoral.

Esta tesis doctoral pretende recoger la experiencia desarrollada por el MUPAI en torno a la educación artística desde el curso 2004/2005 hasta la actualidad, para mostrarla como una alternativa para la elaboración de programas educativos en los espacios museísticos de Madrid capital, pero también aplicable a otros espacios como el ámbito hospitalario o la educación formal. Por ello en lo que resta de capítulo definiremos el Método MUPAI, partiendo de sus bases teóricas para ver como estas se conjugan en la elaboración de unos objetivos, contenidos, metodologías,... propios y en la elaboración de un protocolo para la realización de actividades educativas. Después, en el capítulo 4, nos encargaremos de exponer las experiencias desarrolladas con este método para su evaluación.

## OFERTA DE ACTIVIDADES EXTERNAS

El servicio de consultoría se comenzó a ofrecer en el sitio web del MUPAI durante el periodo de inactividad en el espacio físico del mismo. La puesta en marcha de este servicio surgió por una serie de motivaciones:

- La posibilidad de realizar actividades fuera del MUPAI, aplicando y poniendo a prueba las metodologías desarrolladas en un ámbito diferente al del espacio físico del museo.
- La ausencia de actividades para niños y adolescentes de forma continuada en la mayoría de los centros de arte y museos madrileños más importantes, que hizo que se planteara ofrecer

nuestros servicios a este tipo de espacios para desarrollar visitas guiadas, talleres, guías didácticas,...

A finales del curso 2003/2004 recibimos en el MUPAI un correo del responsable de actividades didácticas del Museo Colecciones ICO<sup>14</sup> solicitando nuestro servicio de consultoría pedagógica para departamentos didácticos de museos. En esta sala de exposiciones una sola persona se encargaba de todas las actividades didácticas, por lo que estas se limitaban a visitas guiadas y se trabajaba sobre todo con el público adulto. No existía departamento pedagógico amplio, y era esa persona la que gestionaba, diseñaba e implementaba las actividades. En esa ocasión, desde la Fundación ICO, se nos pidió que desarrolláramos e impartiéramos un taller para niños entre 6 y 12 años en torno a la exposición que se estaría mostrando en las salas durante las navidades de 2004/2005. Desde entonces y hasta junio de 2007, hemos realizado ocho proyectos de programas educativos en diferentes espacios museísticos de la ciudad de Madrid, gracias a la elaboración de contratos de investigación artículo 83<sup>15</sup> entre la Universidad Complutense y diferentes organizaciones.

- La Casa Encendida:
  - Talleres de Arte Emergente.
  - *Juan Muñoz, La voz sola*. Taller de performance.
- Fundación ICO:
  - *Efecto bola de nieve*. Taller sobre los modos de contar historias en el arte.

---

<sup>14</sup> El Museo Colecciones ICO es el espacio donde se exponen las obras de la Colección de la Fundación ICO, dependiente del Instituto de Crédito Oficial. Para más información sobre su funcionamiento y características, consultar capítulo 2.

<sup>15</sup> “Los Grupos de Investigación reconocidos por la Universidad, los Departamentos y los Institutos Universitarios de Investigación, y su profesorado a través de los mismos o de los órganos, centros, fundaciones o estructuras organizativas similares de la Universidad dedicados a la canalización de las iniciativas investigadoras del profesorado y a la transferencia de los resultados de la investigación, podrán celebrar contratos con personas, Universidades o entidades públicas y privadas para la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como para el desarrollo de enseñanzas de especialización o actividades específicas de formación”. Artículo 83. Colaboración con otras entidades o personas físicas, Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, publicada en el B.O.E. del 24 de diciembre de 2001.

- *Ábalos & Herreros. Grand Tour.* Taller sobre los proyectos artísticos.
- Fundación Telefónica:
  - *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica.* Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual.
  - *Chema Madoz. 2000 – 2005.* Taller sobre la poesía visual.
  - *Olafur Eliasson. Caminos de Naturaleza.* Taller sobre el Land Art y las instalaciones.
  - *La visión de Corea de Nam June Paik. De lo fantástico a lo hiperreal.* Taller sobre el videoarte y el videoperformance.



Juan Muñoz. 1999. Seated figures with five drums



Después de la primera experiencia en el Museo Colecciones ICO y como hemos dicho, seguimos realizando actividades educativas tanto dentro como fuera del MUPAI. El hecho de desarrollar los programas externos nos permite conectar y experimentar en otros espacios ofreciéndonos nuevas experiencias que nos animan a seguir. En el año 2005 estuvimos organizando y realizando los talleres para niños y adolescentes en torno a la exposición del artista español Juan Muñoz en La Casa Encendida<sup>16</sup>. Desarrollábamos talleres durante la semana para grupos de escolares y los fines de semana para particulares. El taller consistía en una visita guiada a la exposición en la que nos centrábamos en tres piezas, una pequeña explicación teórica en el aula-taller y la realización de una actividad práctica: la realización de una performance. Todo esto tenía dos finalidades muy importantes: ofrecer la educación artística como alternativa de ocio y enseñar para que los participantes disfrutaran del arte contemporáneo, aprendieran nuevas formas de mirar, de enfrentarse al arte y al mundo visual que los rodea. Para todo ello, basándonos en el uso que Juan Muñoz hace de la paradoja, les explicábamos conceptos como el *silencio sonoro* o el *movimiento ausente* en las obras del artista y relacionábamos estos conceptos y el de paradoja con otros artistas y con imágenes de su cultura visual como Blancanieves o Shrek<sup>17</sup>. Después les invitábamos a realizar una performance en la que aplicar todos los conceptos tratados; con el fin de afianzar lo aprendido. De esta forma los participantes ocupaban el rol del artista, pensando como hacer para transmitir esos conceptos, ideas, sentimientos,... que le interesaba que llegaran a la gente; y en el rol del espectador o el crítico que se coloca delante de la obra de arte intentando averiguar que quería transmitir el artista y que les transmitía a ellos, y abriéndose a experimentar nuevas sensaciones, sentimientos,... delante de la obra de arte. En uno de los talleres de fin de semana sucedió una anécdota muy divertida que sirvió para comprobar hasta que punto lo que enseñábamos les podía ser útil a los asistentes una vez acabado el taller. Una de las obras con las que trabajábamos era *Seated figures with five drums*, en la que dispuestos en un círculo abierto, cinco personajes aparecían sentados en cinco sillones, cada uno de ellos con un tambor, aparentemente de cristal, con el que se relacionaban como si no supieran

---

<sup>16</sup> Para mayor información sobre este proyecto consultar capítulo 4.

<sup>17</sup> Se proyectaban una imagen de la Blancanieves creada por Disney y del protagonista de la saga de películas de animación del mismo nombre producidas por Dreamworks Animation.

para que sirva un tambor: oliéndolo, usándolo de cojín,... Cuando nos colocábamos frente a esta obra, la última de nuestro recorrido, siempre pedíamos a los alumnos que se movieran para ver la obra antes de hablar de ella y era curioso como muy pocos entraban en el círculo, a pesar de estar abierto. Cuando se sentaban a debatir sobre esta obra, pedíamos que uno de ellos se sentara en el lugar que quedaba libre en el círculo cerrándolo y que nos explicara como se sentía: *“Me siento ignorado”*, *“Cada uno está a su rollo”*, *“Es como si estuvieran solos”*... Ninguno entraba en el círculo porque ese lugar aunque libre parecía ocupado, y porque cada uno de los personajes allí colocados parecía ignorar al espectador, no invitaban a mantener una relación con ellos. Un sábado, después de un estupendo taller de dos horas, nos encontramos en esa misma sala con dos hermanas que acaban de participar con nosotras en el taller. La más pequeña de unos cinco años, estaba colocando a su madre en el lugar del sexto componente del círculo, invitándola incluso a que se sentara en el suelo, para que como ella había hecho una hora antes, experimentara esa sensación de aislamiento. Esto nos hizo sonreír, a educadores y a padres. Esa pequeña niña de 5 años ahora no sólo será capaz de acercarse de otra forma a una obra de arte, sino que será capaz de explicársela a sus padres.

Esta experiencia es sólo una de las miles vividas durante este periodo de tres años realizando talleres dentro y fuera del MUPAI, experiencias que nos ayudan y motivan a seguir en un proceso de búsqueda y de mejora. Comprobar de primera mano que la metodología empleada para diseñar e implementar nuestros talleres cumple su objetivo de educar artísticamente y de divertir es una estimulación en este camino que a veces resulta tan difícil, pero que consideramos tan importante.

Otra de las grandes motivaciones durante estos años fue la falta de este tipo de actividades en los espacios museísticos de Madrid. Como veremos más adelante, aún hoy son pocos los espacios que cuentan con actividades educativas y menos los que cuentan con un departamento encargado de su diseño y desarrollo o con un espacio donde realizar estas actividades<sup>18</sup>. El descubrimiento y el estudio de esta situación nos

---

<sup>18</sup> En el capítulo 2 se expone el resultado de la investigación acerca de la educación artística en general y la orientada a los grupos de primaria y secundaria en particular, en los espacios museísticos de Madrid capital.

llevaron a investigar para formular una metodología propia que pudiera ser aplicable en este tipo de contextos, facilitando así el desarrollo de actividades educativas y dando cuerpo por fin a una forma de trabajar perfilada después de 25 años de experiencia. De este modo aplicamos el Método MUPAI, siendo los primeros en realizar actividades educativas en torno a las exposiciones temporales en lugares como La Casa Encendida, La Fundación Telefónica y el ya citado Museo Colecciones ICO para el público infantil y adolescente. En estos lugares hemos marcado pautas que se siguen hoy en día desarrollando en estos lugares gracias a cursos de formación de impartidos a educadores que continúan allí en activo; diseñado aulas taller y asesoramiento en su equipamiento; elaborado protocolos de actuación, recogida de datos e investigación que aún utilizan,...

## ***CREACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DEL MUSEO PEDAGÓGICO DE ARTE INFANTIL (GIMUPAI)***

Ya hemos hablado del equipo de trabajo del MUPAI. Estas personas forman el GIMUPAI, el grupo de investigación interuniversitario creado en torno al Museo Pedagógico de Arte Infantil, y que aunque como hemos indicado tiene una amplia trayectoria anterior, fue validado por la Universidad Complutense de Madrid en 2005. En este grupo se reúnen profesores y personal investigador y docente relacionado con el MUPAI, con el fin de investigar en torno al arte infantil y a la educación artística en los ámbitos formal y no formal. Este grupo está dirigido por Manuel Hernández Belver desde su comienzo y constituido, en junio de 2007, por las siguientes personas<sup>19</sup>:

---

<sup>19</sup> Ordenadas alfabéticamente.

- Dra. María Acaso López – Bosch. Profesora Titular del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Javier Albar Mansoa. Becario Predoctoral del Ministerio de Cultura en el Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Noelia Antúnez del Cerro. Profesora Ayudante del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Dra. Noemí Ávila Valdés. Profesora de la Facultad de Bellas Artes del CES Felipe II.
- Dra. Lidia Benavides. Profesora Ayudante de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la UCM.
- Dr. Raúl Díaz – Obregón Cruzado. Profesor de la Facultad de Bellas Artes del CES Felipe II.
- Dra. Teresa Gutiérrez Párraga. Profesora Asociada de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la UCM.
- Dr. Manuel Hernández Belver. Catedrático de Universidad del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Dr. Tomas Lorente Rebollo. Catedrático de Escuela de la Sección Departamental de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Educación de la UCM.
- Dra. Isabel Merodio de la Colina. Profesora Asociada del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Dra. Carmen Moreno Sáez. Profesora de la Facultad de Bellas Artes del CES Felipe II y Profesora Asociada del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Dra. Silvia Nuere Menéndez – Pidal. Profesora de la Facultad de Bellas Artes del CES Felipe II.
- Eva Perandones Serrano. Becaria Predoctoral de la UCM en el Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Dra. Ana María Ullán de la Fuente. Profesora titular del Dpto de Psicología social y Antropología de la Universidad de Salamanca.

- Dr. Daniel Zapatero Guillén. Profesor de la Facultad de Bellas Artes del CES Felipe II y Profesor Asociado del Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

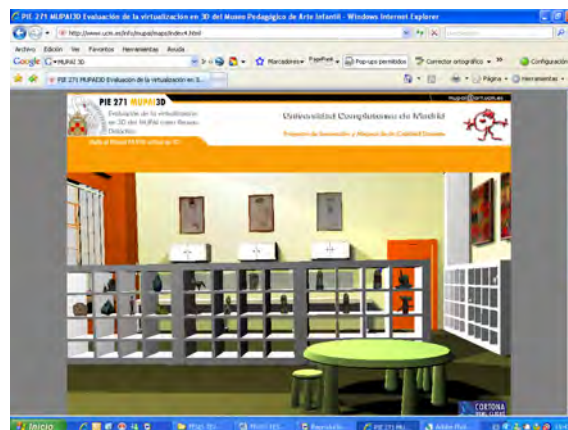
En la actualidad este grupo está desarrollando multitud de proyectos financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Comunidad de Madrid, la UCM o entidades privadas a través de contratos artículo 83 con la Universidad. Estos proyectos giran principalmente en torno a las cuatro líneas de investigación con las que se relaciona la presente tesis doctoral:

- Educación artística en museos. Desarrollada mediante proyectos en diferentes espacios museísticos como La Casa Encendida, Fundación Telefónica, Fundación ICO,... y los talleres, campamentos urbanos de arte y cursos de arte para adultos organizados en el MUPAI; y que se recoge en la presente tesis doctoral.
- Educación artística en contextos hospitalarios. Financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia y por la Comunidad de Madrid, talleres de arte y creatividad con niños y adolescentes hospitalizados en diferentes hospitales españoles. En esta línea se incluyen la tesis de la doctora Noemí Ávila Valdés *Diseño y desarrollo de recursos online: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*, o la de Pablo Pascale, en proceso de realización, *Avances metodológicos para la evaluación de la creatividad en el contexto hospitalario*.
- Educación artística en la educación secundaria. La labor del Dpto de Didáctica de la Expresión Plástica es formar a los futuros profesores del área de la expresión plástica y visual en la educación secundaria. Por ello realizamos tanto investigaciones en este ámbito como aplicaciones de los resultados obtenidos en otros ámbitos a este. Dentro de esta línea de investigación se encuentran la mayoría de los trabajos para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado *Formación en educación artística: investigación, creación y docencia en Bellas Artes*, que se imparte desde este departamento.

- Metodologías de educación artística. La puesta en práctica de estos proyectos llevan consigo la evaluación de las metodologías empleadas. Además desarrollamos proyectos sobre innovación educativa, aplicados a la universidad y al ámbito no formal, gracias a la financiación que la UCM otorga a través de los proyectos PIE<sup>20</sup>. Dentro de las investigaciones desarrolladas en este ámbito están la tesis de Daniel Zapatero Guillén *Aplicaciones Didácticas de la Realidad Virtual al Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI)* o la de Fátima Cofán Feijoo *Aplicaciones, implementación e integración de la tecnología web en el museo universitario MUPAI*.



Página web del Proyecto CurArte. Recurso creado por Noemí Ávila Valdés como parte de su tesis doctoral <http://www.ucm.es/info/curarte/>



MUPAI en 3D. Recurso creado por Daniel Zapatero Guillén como parte de su tesis doctoral <http://www.ucm.es/info/mupai/maps/index4.html>

Esta tesis se podría incluir por lo tanto, en estas líneas de investigación, ya que estudia el desarrollo de actividades de educación artística en museos y las metodologías empleadas para tomarlas de base en la

<sup>20</sup> Proyectos de Innovación Educativa.

definición del Método MUPAI. Este método de trabajo puede ser y está siendo utilizado en otros contextos, como el hospitalario, y que tiene como una de sus bases utilizar la cultura visual consumida por los alumnos para explicar a través de ella el arte y desarrollar la creatividad.

## PROYECTO CURARTE

De entre los muchos proyectos que como hemos dicho desarrolla el GIMUPAI, deberíamos destacar por su relevancia y por la relación que tiene con esta tesis el proyecto CurArte. El proyecto CurArte es un proyecto financiado por el Ministerio de Educación dentro de la convocatoria 2004 del Plan Nacional de I+D, y llevado a cabo por el Grupo Interuniversitario de Investigación sobre Creatividad y Juego en Niños Hospitalizados USAL/ UCM. Dentro de este proyecto, el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica tiene como función desarrollar una serie de actividades que faciliten el desarrollo del juego creativo, analizando y valorando cuales son los factores que lo favorecen. Para ello, se evalúan variables como el nivel de creatividad de los trabajos realizados en los talleres o el nivel de concentración en relación a diferentes metodologías, materiales o espacios. Para lograr estos objetivos se están realizando diversas tesis dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, como la presentada por la doctora Noemí Ávila Valdés y dirigida por Manuel Hernández Belver y Ana María Ullán, directores del proyecto CurArte.

El proyecto CurArte surgió después de la realización, por parte los sus directores, de un estudio novedoso en España para definir las condiciones de hospitalización de niños y adolescentes en los hospitales de nuestro país. Durante un periodo de hospitalización, el niño y el adolescente deberían de ser atendidos en tres aspectos: físico, psicológico y social; pero la mayor parte de los espacios y de los tiempos de hospitalización están orientados al cuidado y al tratamiento de lo físico, dejando de lado los otros dos aspectos. Cuando son hospitalizados son apartados de su rutina, ven rotas por un periodo de tiempo sus relaciones sociales (con padres, hermanos, amigos, compañeros de clase,..), se encuentran en un espacio que le es ajeno y que en muchas ocasiones sienten como hostil,... El proyecto CurArte busca crear el espacio y el tiempo para atender las necesidades psicológicas y sociales de los niños y adolescentes hospitalizados, a los que tienen derecho

según la *Carta Europea de Derechos de los Niños Hospitalizados*, publicada en 1986. Para llegar a estos objetivos, el proyecto CurArte apostó por el desarrollo de juguetes y juegos en los que se desarrollara la creatividad. De esta forma se esperaba ocupar el tiempo de los niños y adolescentes en actividades creativas que les sirvieran para ocupar el tiempo de hospitalización, relacionarse con sus iguales y con el personal del hospital, con sus familiares y amigos,... y el acondicionamiento de espacios donde se pudiera desarrollar este tipo de actividades. Para ello, el proyecto se dividió en dos fases:

- Fase A: Diseño del material de juego. Centrada en el diseño de actividades y material de juego creativo especialmente adaptado a las condiciones de salud, movilidad y entorno de los niños y adolescentes hospitalizados y llevada a cabo principalmente por la parte del equipo investigador perteneciente a la Facultad de Bellas Artes de la UCM.
- Fase B: Valoración terapéutica de las actividades y del uso de los materiales de juego creativo diseñados para mejorar el bienestar psicosocial de los niños y adolescentes hospitalizados; realizada por el Dpto de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca.

En la primera parte del proyecto, se partió de la experiencia de niños y adolescentes hospitalizados, del personal sanitario y de las familias, así como de la trayectoria del MUPAI para el desarrollo de estos juguetes y juegos creativos. Se buscaba que estos juguetes sirvieran como producto sanitario, es decir que sirviera para aliviar y mejorar la situación de hospitalización, desarrollando los aspectos lúdico – creativos y psicosociales, y que estuvieran adaptados a las necesidades y limitaciones de los niños y adolescentes hospitalizados. Estos juguetes, además, debían cumplir las siguientes características:

- Desarrollar la creatividad.
- Poder ser personalizados según gustos y necesidades.
- Que proporcionen autorreferencias positivas.
- Estar graduados en dificultad, para que se puedan adaptar.



- Que demanden tiempo y concentración, para que ayuden a pasar el tiempo de hospitalización que se suele percibir como más lento del normal.
- Que proporcionen refuerzos rápidos y recompensas que animen a seguir usándolos.
- Que permitan la participación de adultos, para cubrir parte de las necesidades sociales de relación con los padres y/o otros adultos de su entorno.
- Que se adapten a la organización hospitalaria, en el uso del tiempo y el espacio hospitalario.
- Los rasgos “externos” y rasgos “internos” del juguete se deben adaptar a las características de peso, tamaño, manejabilidad, desinfección o esterilización legisladas.

Con el fin de desarrollar con más facilidad estos objetivos y ampliar sus posibilidades de actuación, en julio de 2006 se firma un convenio de colaboración entre las dos universidades promotoras del Proyecto CurArte<sup>21</sup>, y McCann Worldgroup para la creación de la Fundación CurArte. Según sus Estatutos, la Fundación CurArte es *una organización sin fin de lucro cuyos objetivos son mejorar la calidad de vida de los niños hospitalizados, favoreciendo la humanización de los entornos sanitarios a través de intervenciones psicosociales orientadas a promover el juego, la creatividad y el arte como recurso de bienestar para estos pacientes*. Para la consecución de estos objetivos, la Fundación se plantea realizar las siguientes actividades<sup>22</sup>:

- *Desarrollar iniciativas que promuevan el juego creativo y las actividades artísticas como recurso de apoyo psicológico y emocional para los niños hospitalizados y sus familias.*
- *Favorecer la difusión de iniciativas de excelencia en el ámbito de la hospitalización pediátrica y del cuidado y atenciones a los niños enfermos.*
- *Promover la investigación sobre las condiciones psicosociales de niños hospitalizados y la mejora de la calidad de vida de estos pacientes.*

---

<sup>21</sup> Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Salamanca.

<sup>22</sup> Ullán y Hernández Belver, 2007, págs. 78 y 79.

- *Promover y apoyar la formación del personal sanitario y de los cuidadores familiares en el ámbito de las atenciones psicosociales a los niños cuando están hospitalizados.*
- *Establecer relaciones con organizaciones e instituciones nacionales e internacionales afines por sus objetivos, orientadas hacia la mejora de la calidad de vida relacionada con la salud de niños.*

Pero para empezar, la Fundación CurArte encargó a Ullán y H. Belver el desarrollo de un estudio para establecer las líneas y lugares de actuación de la misma. Para ello se realizó un estudio en doce hospitales<sup>23</sup> de distintos puntos de la geografía española, evaluando los siguientes aspectos:

- El diseño y la gestión de los espacios del hospital destinados a los pacientes pediátricos.
- La organización y ocupación del tiempo de hospitalización infantil.
- El grado de desarrollo en el hospital determinados aspectos de la Carta Europea de Derechos de los Niños Hospitalizados.

Después de este estudio de casos se procede a diseñar las líneas básicas de la Fundación CurArte:

- *Curarte jugando*, en el que partiendo del juego como estrategia transversal y de su importancia en el desarrollo infantil, se pretende dotar a los hospitales de espacios y tiempos destinados al juego creativo a través del diseño y dotación de ludotecas o becas para formar a personal especializado.

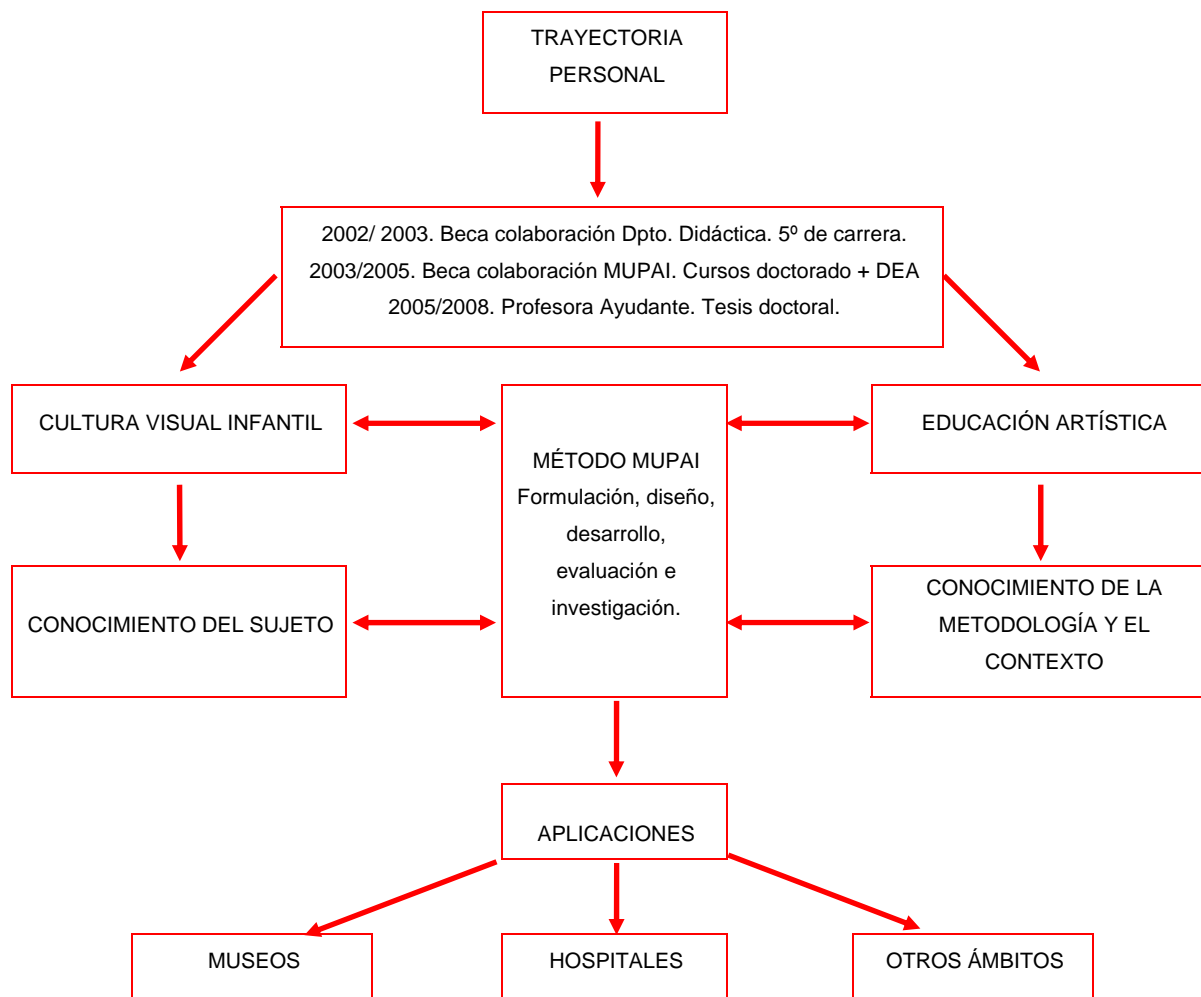
---

<sup>23</sup> Hospital General Universitario Gregorio Marañón de Madrid, Hospital Universitario Vall d'Hebron de Barcelona, Hospital Universitario Miguel Servet de Zaragoza, Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca de Murcia, Hospital Universitario Son Dureta de Palma de Mallorca, Hospital Universitario Virgen de la Macarena de Sevilla, Hospital Universitario Central de Asturias, Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid, Hospital Río Carrión de Palencia, Hospital Universitario de Salamanca, Hospital General Yagüe de Burgos y Complejo Hospitalario de León.

- *Curarte con el cole.* Desde 1998 existe un convenio para la escolarización en los hospitales, que posibilita al niño seguir con su educación, establecer relaciones sociales o tener conexiones con la vida en el exterior al seguir desarrollando tareas de su rutina externa al hospital. Pero las aulas hospitalarias cumplen el calendario escolar, dejando los fines de semana o el periodo de vacaciones sin este tiempo y este espacio tan beneficiosos. Fundación CurArte dota de ayudas para continuar con estas actividades durante los periodos de inactividad.
- *Curarte como en casa* pretende humanizar los espacios de hospitalización infantil para convertirlos en lugares más acogedores y menos hostiles. Trabaja en la decoración mural, la adaptación en tamaño y diseño del mobiliario del hospital para niños, diseñando los uniformes del personal sanitario, los pijamas para los pacientes pediátricos, la ropa de cama y lencería,...
- *Curarte de cine* y *Curarte con música* son los programas para dotar a los espacios de hospitalización pediátrica, por un lado de canales de video y/o material audiovisual y por otro de hilo musical adaptados a los pacientes.
- *Curarte con cuentos* y *Curarte en el Jardín* crean bibliotecas infantiles de pasillo y jardines diseñados con perspectivas sanitarias y psicológicas.
- Asesoramiento, formación y línea editorial Curarte, para estudiar, difundir resultados y formar a personal cualificado para mejorar la calidad de vida de los niños hospitalizados.

Esta tesis, por tanto, se incluye tanto en la primera fase del proyecto CurArte como en los objetivos y líneas de actuación de la Fundación CurArte, ya que era necesario formular teóricamente el Método MUPAI para poder formar a educadores para que lo aplicaran en el contexto hospitalario y se pudiera comprobar su efectividad en este contexto y para partiendo de su aplicación crear materiales de juego y actividades creativas para el mismo. Y para formularlo era necesario el desarrollo de actividades educativas que nos permitieran extraer datos, formular conclusiones,... analizando su aplicación en diferentes ámbitos.

## RESUMEN DE LA JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIONES





## 1.2. Contextos

Como se ha explicado, esta tesis es fruto de unas necesidades y unas motivaciones cercanas y prácticas, y surge con la intención de ayudar a dar solución a una serie de problemas concretos. Por ello la intención de la tesis no es la de dar una visión universal de la educación artística, sino algo mucho más local: estudiar como se lleva a cabo la educación artística para un determinado público en los espacios museísticos de Madrid, saber qué se hace y cómo se hace. Este estudio ayudará a formular una metodología propia, que se adapte a las características de este ámbito educativo, en este contexto, con este público,... Aunque hemos tomado como referencias teóricas tendencias educativas desarrolladas en otros lugares, nos hemos centrado en las que se dan aquí y ahora, en España, en Madrid, en el presente y el pasado más próximo ya que son las que dan solución a los problemas de la realidad con la que trabajamos. Bajo esta premisa y partiendo de una serie de preguntas, hemos realizado un análisis del título de la tesis, con el que se espera poder dar una visión general de lo que se va a desarrollar a lo largo de los diferentes capítulos, así como abordar la necesaria acotación del campo de estudio de la presente tesis.

*Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos de Madrid Capital.*

Partiendo del título, podemos formular una serie de preguntas relativas a cada una de las partes del mismo y al responderlas justificar la elección de las dimensiones metodológica, formal, humana, contextual y geográfica que delimitan el campo de investigación de la tesis:

- ¿Por qué metodologías radicales?

- ¿Por qué comprensión de las artes visuales?
- ¿Por qué para los escolares de primaria y secundaria?
- ¿Por qué en contextos museísticos?
- ¿Por qué en Madrid capital?

## ***¿POR QUÉ METODOLOGÍAS RADICALES? DIMENSIÓN METODOLÓGICA***

Esta sea quizás la parte más controvertida del título, ya que lo radical se relaciona con el fanatismo o lo extremista. Dentro del ámbito de las metodologías educativas estamos más acostumbrados a términos como “pedagogía crítica”, “visión crítica”,... y es por ello precisamente por lo que autores de esta corriente, como McLaren (1997) defienden el uso del término radical. El término “crítica” se ha hecho común y ha perdido sus dimensiones políticas o culturales, limitado su significado al de “*habilidades de pensamiento*” (pág. 53). Precisamente son estas dimensiones sociales las que cobran importancia cuando consideramos que el contexto en el que vivimos hace que sea necesario un cambio en las metodologías empleadas en la educación, y en concreto en la educación artística no formal. Un cambio superficial no sería suficiente, es necesario cambiar de forma radical para que este cambio y estas nuevas metodologías sean realmente efectivas. En la actualidad vivimos en una sociedad gobernada por la imagen, por el entretenimiento y por el consumo<sup>24</sup>. El desarrollo cada vez mayor de los medios de producción, reproducción y difusión de imágenes (cámaras digitales, escáneres, móviles que hacen fotografías y graban video, programas informáticos que posibilitan videoconferencias,...) hace que la imagen tenga cada vez más presencia e importancia en

---

<sup>24</sup> José Jiménez (2002), explica como en las dictaduras europeas la imagen comenzó a utilizarse como medio de dominación de masas y como este poder de dominación que ejerce la imagen es mayor hoy en día gracias al desarrollo de los medios de producción y reproducción de las mismas.

nuestras vidas, sobre todo desde la generalización del uso de Internet. Estos medios están creando una sociedad diferente, una relación diferente de los individuos con lo visual, lo que hace necesario un cambio en la forma en la que se educa en lo visual.

García i Sastre<sup>25</sup>, cita al museólogo Joan Surroca al hablar de lo necesario de la educación artística en los museos y de la difícil tarea que supone llevarla a cabo al margen de la politización; de las exigencias del “patrocinador” del museo; del interés de los grandes museos por la cantidad de participantes en sus actividades, más que por la calidad de las actividades y del tiempo que tanto educadores como participantes dedican al proceso de enseñanza - aprendizaje,... Surroca dice que *“Educar es cuestionar todo lo establecido... educar tiene que estar en manos de los rebeldes, de los inconformistas, de los críticos”* (pág. 47). Esta noción de educación se identifica con la que se manejan en las últimas tendencias educativas como el currículum posmoderno o la pedagogía crítica y autores como McLaren, Freire o Giroux. Este tipo de metodologías educativas transforman al profesor de poseedor y transmisor de la verdad, a guía que ayuda a sus alumnos en la búsqueda de su propia verdad. Además buscan convertir al alumno en un elemento activo y comprometido, que busca solución a problemas y crea su propio conocimiento, dejando de ser el alumno pasivo que toma apuntes y memoriza el contenido de clases magistrales si cuestionarse nada. Este tipo de educación es por tanto una educación que se sirve de metodologías radicales, ya que son metodologías que rompen con la forma tradicional de enseñanza, poniendo en duda el papel del profesor y del alumno, la existencia de una verdad única, las formas de evaluación...

Unos educadores que sigan estas metodologías, que cuestionen todo lo establecido, que sean inconformistas, críticos,... son educadores que también se autocuestionarán su forma de enseñar y las metodologías que emplean. Por lo tanto, estos educadores radicales, darán la vuelta a aquello que no funciona, sin repetir y perpetuar la forma en la que fueron educados y que tanto criticaban como alumnos. Pero una metodología radical siempre es difícil de seguir, es una apuesta más arriesgada para el educador.

---

<sup>25</sup> En Huerta y Calle, 2005.



Éste deberá dedicar más trabajo y tiempo para preparar sus clases y sobre todo le dejará en un terreno movedizo donde se tendrá que acostumbrar a la incertidumbre y a la improvisación. Tendrá que arriesgar la seguridad que le aporta el ser el conocedor de la verdad única y absoluta, para crear alumnos críticos y con más herramientas para enfrentarse al mundo.

Cuando en vez de educar en la escuela lo hacemos en un museo, tenemos la dificultad añadida de las imposiciones y las presiones de quienes se preocupan por el número de participantes a final de año. Por eso es necesaria una metodología radical también en los museos, una metodología que produzca una ruptura con lo anterior. De otra forma sería imposible librarse de los lastres que nos obligan a perpetuar metodología que nos permite hacer muchos talleres, por los que pasen muchos participantes,... y comenzar a educar desde el cuestionamiento. Debemos por lo tanto encontrar una metodología que ayude a los educadores a mantener sus objetivos a pesar de la brevedad de sus actividades educativas, de la repetición hasta la saciedad de las mismas,... una metodología que logre alcanzar un equilibrio entre la cantidad y la calidad.

## ***¿POR QUÉ COMPRENSIÓN DE LAS ARTES VISUALES? DIMENSIÓN FORMAL***

La utilización a priori de un término como arte u obra de arte, no permitiría acotar de forma suficiente el objeto de estudio de esta tesis. En el término arte, aunque sea un término que se suele equiparar con lo que entendemos por artes visuales, también se integrarían manifestaciones artísticas como la danza, la música, el teatro... Por ello preferimos utilizar en el título el término artes visuales, en el que incluimos todas aquellas manifestaciones artísticas en las que el sentido primordial para su conocimiento es la vista: pintura, escultura, grabado, dibujo, fotografía, instalación, videoarte, cine... incluyendo también manifestaciones como los performances y los happenings; aunque durante el desarrollo de la tesis estos dos términos se intercalen.

Cuando nos referimos a la comprensión de las artes visuales nos estamos refiriendo a la educación artística. Partiendo de una concepción de la educación como la descrita en el punto anterior, es obvio que no nos basta con una educación artística que se limite a la enseñanza y al aprendizaje de una serie de técnicas pictóricas o escultóricas; ni con la memorización de datos relacionados con el autor y el contexto de una obra; ni con un análisis puramente formal de las obras contempladas. En la actualidad el límite que marca lo que es arte y lo que no es en muchas ocasiones difuso y vemos como un anuncio publicitario o una fotografía informativa pueden llegar a considerarse como tales o tienen mucho en común con el videoarte o la fotografía social. Esto hace que la educación artística sea todo lo que hemos indicado y mucho más, puesto que ya no es suficiente con incluir en el temario las artes visuales, sino también tienen que estar presentes todos aquellos productos que utilicen el lenguaje visual; ya no es suficiente con trabajar únicamente la habilidad manual, sino que hay que alfabetizar visualmente,... Si conseguimos introducir todos estos elementos dentro de la educación artística estaremos no sólo facilitando la expresión artística o la comprensión del arte, sino preparando para la comprensión del arte que vendrá y dando herramientas para que cada individuo defina lo que para él es arte y para que se mueva entendiendo los mensajes visuales que le rodean.

Así, a través del desarrollo y el estudio de metodologías radicales aplicadas en contextos museísticos, se pretende encontrar la vía para la comprensión de las artes visuales. La comprensión de una obra sería la capacidad de integrar los conocimientos, las preguntas, los temas,... que ella nos transmite a cada uno de nosotros, en nuestra vida. Esta integración supone, por ejemplo, poder relacionarla con el resto de los productos visuales con los que convivimos en el día a día, establecer semejanzas y diferencias entre ellos; o ser consciente de la repercusión de los temas que se tratan en una obra en nuestra vida. Pero esta comprensión no puede llegar, como hemos dicho antes, por la memorización de datos acerca de una obra, sino por dotar a los alumnos de una serie de herramientas que les permitan acercarse y comprender cualquier manifestación artística, aunque no conozca nada acerca del autor o del contexto en el que se creó dicha obra, por educar la mirada.

## ***¿POR QUÉ PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA? DIMENSIÓN HUMANA***

Esta tesis trata de la comprensión de las artes visuales en niños y adolescentes en el contexto escolar, o lo que es lo mismo en alumnos de educación primaria y secundaria. Las razones para centrarnos en este público en particular han sido varias. En primer lugar son el público para el que están dirigidas la mayoría de las actividades educativas desarrolladas por los museos. Normalmente existen visitas guiadas para todo tipo de público, y en ocasiones se organizan ciclos de conferencias y talleres para adultos; pero en todos los espacios donde se realizan actividades educativas en Madrid capital hay actividades específicamente diseñadas para el público escolar, siendo en ocasiones las únicas que se realizan. Es, por tanto, para el público escolar para el que se ofrecen una mayor variedad y cantidad de actividades educativas y esto aumenta el número de actividades a tomar como referencia para esta investigación.

Por otro lado, pensamos que la educación artística para escolares de primaria y secundaria en estos ámbitos es la que necesita más la utilización de metodologías radicales. Los niños y adolescentes son los que más viven dentro de esa sociedad del espectáculo y de dominio de la imagen que antes hemos descrito brevemente antes, son los que más horas pasan delante del televisor<sup>26</sup> y los que con más facilidad aprenden a manejar las tecnologías actuales de producción, reproducción y difusión de imágenes. Esta gran exposición a las imágenes, unida a que se encuentran todavía en periodo de formación de su personalidad, hace que sean más vulnerables a los efectos de las mismas, y por eso mismo necesiten más de las herramientas que les proporciona la educación artística.

---

<sup>26</sup> En España, los niños de 6 y 7 años ven la televisión una media de dos horas al día y un 36% la ven más de cuatro horas, según un estudio de la Asociación Española de Pediatría presentado el año 2006.  
<http://www.prensa.com/actualidad/psicologia/2007/09/19/index.htm>.

En muchos de los espacios museísticos estudiados, las metodologías empleadas en los museos no distan mucho de las que se utilizan en los colegios e institutos; lo que hace que para los niños y adolescentes que acuden a estas actividades, la visita no diferencia mucho de la clase de historia del arte o de plástica que dan en sus centros. Las propuestas para el público adulto, por ejemplo, suelen diferenciarse más: primero porque al ser un público adulto no se considera oportuno aplicar con él metodologías propias de la educación formal; segundo porque son actividades con objetivos totalmente diferentes y de carácter más voluntario; y tercero porque no hay un referente metodológico en el que basarse, ya que son personas que en su mayoría ya han pasado su etapa de formación y en todo caso, no pueden comparar esta actividad con las clases escolares porque ya no las reciben. Por esto creemos que es necesario trabajar con metodologías radicales con alumnos de primaria y secundaria, para romper con la imitación de metodologías escolares, potenciando así las características que diferencian el museo de la escuela y convirtiendo la actividad educativa en el museo en algo diferente.

Esta tesis se enmarca como hemos visto, dentro de la labor educativa e investigadora desarrollada por el MUPAI que tiene como objetivos buscar el mejor modo de fomentar el interés de los niños por el arte, de desarrollar su capacidad creativa, y darles herramientas para desenvolverse en un mundo visual. El campo de estudio del museo es, por consiguiente, todo lo que rodea a la creación plástica y a la comprensión de las imágenes de niños y adolescentes. Por ello, desde el MUPAI se realizan regularmente actividades educativas para niños y adolescentes (desde los 6 a los 16 años), y además se forma a los encargados de su educación artística. Debido a esta experiencia y a las razones anteriormente indicadas, tanto en tareas educativas como investigadoras desarrolladas desde el MUPAI, se decidió que los sujetos de estudio de esta tesis fueran los escolares de primaria y secundaria, ya que es el público con el que estamos más acostumbrados a tratar y el que mejor conocemos.

## ***¿POR QUÉ EN CONTEXTOS MUSEÍSTICOS? DIMENSIÓN CONTEXTUAL***

Ya se ha explicado de forma breve por qué se centró la investigación en la búsqueda de metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en niños y adolescentes, ¿pero por qué hacerlo en el ámbito museístico<sup>27</sup>? Aunque a lo largo de la tesis se irán definiendo, es conveniente explicar de forma concisa cuales creemos que son las características propias de las actividades educativas desarrolladas en el contexto museístico y que consideramos que justifican la investigación en metodologías que las potencien:

- La escasa bibliografía sobre el tema. El ámbito museístico es hasta el momento un espacio menos explorado que el escolar, y por lo tanto es necesario desarrollar investigaciones acerca de las metodologías empleadas en el mismo para poder ofrecer una educación artística de mayor calidad en estos contextos.
- Posibilidad de trabajar junto a obras reales y no con reproducciones. Los niños y adolescentes están muy acostumbrados a trabajar con imágenes que reproducen pinturas, edificios, paisajes, animales, plantas,... imágenes que en la escuela plagan sus libros de texto. En los museos es en uno de los pocos lugares donde se pueden enfrentar con las obras de arte en directo, lo que les permite conocerlas con más profundidad: pueden ver su proporción con respecto al cuadro o rodear la escultura y ver aquello que nunca enseñan las fotografías de los libros de texto. Además las obras fueron creadas, en su mayoría para que existiera un contacto real con las mismas y así poder comprenderlas ¿o es lo mismo ver en una fotografía la instalación en la que Beuys cubre las paredes de una sala con fieltro y coloca un piano dentro, que entrar en ella y

---

<sup>27</sup> Dentro del ámbito o contexto museístico incluimos en principio tanto los museos como los centros de arte y los espacios expositivos.

experimentar el calor y el olor del fieltro, o como las paredes parecen absorber cada sonido que se produce en el interior? El contacto real con la obra de arte posibilita una mejor comprensión de la misma y una experiencia estética que difícilmente puede darse con la contemplación de una reproducción, y este contacto es posible en los museos.

- Posibilidad de trabajar con grupos de edades y procedencias diferentes. La mayor parte de la educación se segmenta en niveles que corresponden a diferentes edades, de tal forma que lo normal es que se participe en ellas junto a personas de una edad similar. Los museos pueden ofrecer, y en muchos casos lo hacen, actividades para familias o grupos en los que se unen niños de diferentes edades, con sus padres, abuelos, tíos,... La posibilidad de trabajar con estos grupos mixtos no es viable dentro de los colegios o institutos, y sin embargo es muy beneficiosa para los participantes. Olaia Fontal (2003) describe una experiencia realizada con familias en Museo Nicanor Piñole de Gijón. En esta actividad “deshizo” las familias que acudían juntas para crear nuevas familias que debían construir su propio patrimonio. Una de las conclusiones de la actividad fue que el intercambio de ideas, opiniones,... que conlleva el trabajar en grupos de edades heterogéneas había resultado muy enriquecedor.



Joseph Beuys. 1985. *Plight*

- Carácter voluntario y ambiente lúdico. Cuando un grupo de escolares acuden a una actividad en un museo hay dos cuestiones que hay que tener en cuenta. Normalmente la asistencia a este tipo de actividades suelen ser de carácter más o menos voluntario, los participantes que a ellas acuden suelen hacerlo porque quieren, ya que aunque se encuentren dentro de la programación del centro educativo no suelen ser obligatorias. Por otro lado, para un grupo de niños o adolescentes, el salir de su aula habitual en horario de clase para hacer una actividad fuera de su centro y con un poco de suerte perder clase de alguna de las asignaturas que no les gusta, suele tener un carácter lúdico. Estos dos aspectos hacen que los escolares que asisten a estas actividades lo hagan con ganas de pasarlo bien y de no trabajar demasiado, sobre todo de no repetir lo que hacen normalmente en clase. Esta actitud puede ser perjudicial, pero si se sabe aprovechar puede ser una de las claves para que la actividad tenga éxito. Por ello hay que utilizar a favor de las actividades el hecho de realizarse en un nuevo espacio o de ser dirigidos por un educador diferente.
- Posibilidad de desarrollar un abanico más amplio de actividades que en la educación formal. La educación en los museos no está regida por una ley del estado como lo está la educación que se imparte en colegios e institutos, es el personal del museo el que decide los sujetos a los que va dirigido, quienes la imparten y cuales serán los contenidos o la metodología. Esta libertad se desaprovecha cuando desde los departamentos pedagógicos se tiene a imitar la educación artística impartida en las escuelas; pero existe y se debería utilizar para ofrecer aquellas actividades que la escuela no puede pero que el museo si por sus características especiales.

A pesar de todas estas características ventajosas, la educación artística en los contextos museísticos, también tiene una serie de dificultades como la preocupación de los organizadores más por la cantidad de actividades y participantes que por la calidad de estas, o la formación de los educadores, que en ocasiones no disponen de la que necesitarían. Esto conduce a que no haya tiempo o capacitación para reflexionar sobre la acción educativa desarrollada y al final ante la falta de metodologías propias se utilizan las de la escuela o se repite siempre la misma receta.

En el curso *Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación del arte* (Bilbao, junio 2006), se planteaban diversos temas como la necesidad de desarrollar metodologías propias para la realización de actividades de educación artística en los museos, metodologías que se alejaran de los estándares escolares. La escuela y el museo son lugares diferentes con características propias, que van desde lo espacial (salas, disposición, posibilidad de contacto real con obras de arte,...) a lo personal (los educadores de los museos que realizan las actividades son personas diferentes y en ocasiones con formación diferenciada a la de los profesores) hasta temporales (el tiempo de las sesiones de trabajo, el número de estas,...) o metodológicas (la ausencia de la obligación de evaluación de los alumnos,...); por lo que deben tener metodologías propias para acercar el arte a los escolares. Pero como explicó Joana M. Riera Gamundí, encargada del departamento pedagógico de la Fundación Pilar i Joan Miró de Palma de Mallorca, los departamentos pedagógicos se encuentran saturados por la necesidad de desarrollar muchas actividades con poco personal. Esta saturación les lleva a diseñar e implementar las actividades de la forma más sencilla posible y a no plantearse ni siquiera cuál es su forma de trabajar y menos si quieren cambiarla. Riera reclamaba que esa tarea de investigación debe llevarla a cabo la universidad. Esta opinión no es aislada, ya que en los diversos congresos y reuniones del ámbito de la universidad y de la educación en museos a los que celebrados en los últimos años en España, se ha demandado a la universidad, desde los departamentos pedagógicos, que se realice investigaciones en este ámbito. Creen que es necesario para un mejor desarrollo de su labor, pero no disponen del tiempo suficiente para ello, por lo que instan a la universidad a que trabajen juntos en esta dirección. Esta demanda por parte de los museos es debida también a que no existe hasta el momento mucha investigación sobre el tema. Podemos encontrar publicaciones en las que aparecen los talleres artísticos que se desarrollan en nuestra ciudad, existen museos que realizan una tarea de evaluación de sus actividades, en las tiendas de los museos hay guías didácticas y libros para que los niños entiendan las obras de Dalí o que experimenten haciendo animales con material reciclado; pero no existen publicaciones acerca de las metodologías utilizadas en estos museos. Es cierto que se puede encontrar bibliografía sobre el tema, pero suelen tener como referentes museos de Estados Unidos, Canadá o el norte de Europa. En España, la investigación en educación artística y museos se ha comenzado a desarrollar hace unos años, promovida sobre todo por iniciativas como el *Postgrado de Educación Artística y Museos* promovido por el



Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de Valencia, el *Posgrado en Museos y Educación* de la Universitat de Barcelona o la proliferación de masters en educación y museos.

Esta tesis por lo tanto busca por un lado cubrir el vacío existente en cuanto al análisis y la investigación sobre las metodologías educativas empleadas en los espacios museísticos dedicados a las artes visuales en general y en Madrid capital en particular, y por otro lado ofrecer como alternativa la metodología desarrollada en el MUPAI, fruto de la investigación, la formación de formadores y el trabajo en el ámbito museístico.<sup>28</sup>

## ***¿POR QUÉ EN MADRID CAPITAL? DIMENSIÓN GEOGRÁFICA***

En primer lugar se optó por circunscribir la investigación a los espacios museísticos de la ciudad de Madrid por ser el campo natural de acción desde el Museo Pedagógico de Arte Infantil, y porque siguiendo el Método MUPAI se han desarrollado actividades educativas en diferentes espacios museísticos de Madrid capital, que han permitido estudiar la eficacia de este método con diferentes variables.

Además, como hemos dicho, no hay investigaciones sobre las metodologías empleadas en los espacios museísticos de Madrid, debido en parte a que los centros de investigación de la educación artística en museos se han encontrado hasta el momento en universidades de otras provincias, existiendo en Madrid doctorados y masteres sobre educación y sobre museología pero no sobre los dos temas unidos. Por ello

---

<sup>28</sup> Otro de los temas de debate en los foros sobre educación artística y museos es que desde el museo se tiene una visión muy práctica y las universidades hablan de la necesidad de la investigación y la evolución metodológica; mientras que la universidad tiene una visión muy teórica que desde los museos se ve como nada realista. Por ello merece la pena destacar que esta tesis y la propuesta que se deriva de la investigación realizada unifica estas dos visiones de la educación artística en museos, la de la universidad y la del museo, la teórica y la práctica, la ideal y la real.

hemos podido encontrar estudios del público que acude a los centros de arte y museos<sup>29</sup>; o publicaciones en las que se explica la forma de trabajo de un museo en particular<sup>30</sup>; pero ninguna en la que se recojan las metodologías empleadas por todos los espacios museísticos en los que se organizan actividades educativas para niños y adolescentes. Por ello y teniendo en cuenta que en la actualidad hay casi 500 lugares en la ciudad de Madrid en los que se realizan exposiciones de artes plásticas, consideramos que está justificada una investigación sobre el tema.

## RESUMEN DE LOS ÁMBITOS DE ESTUDIO

A lo largo de este apartado hemos visto como el título de la tesis delimita el ámbito de la investigación desarrollada en la misma dando respuestas a las preguntas ¿qué se va a investigar?, ¿aplicado a quién?, ¿en qué lugar o contexto?, ¿para qué? Por ello antes de pasar a explicar en el siguiente apartado el cómo, es decir la metodología empleada, vamos a resumir lo que hemos visto hasta ahora acerca de la contextualización de la investigación.

### ¿QUÉ?

Esta tesis se centra en el estudio de las metodologías empleadas dentro de la educación artística, prestando especialmente atención a aquellas que suponen cambios radicales con respecto a las comúnmente establecidas. Finalmente se propone tras ser evaluado, el Método MUPAI como modelo que unifica muchas de estas tendencias.

<sup>29</sup> Como el de Sánchez de Horcajo, J.J.; Abió, C.; Álvarez, A.; Arraztoa, J.M. y Corchando, A.I. 1997. *Sociología del arte. Los museos madrileños y su público*.

<sup>30</sup> Como la de García Blanco, A; Sanz Marquina, T; Macua De Aguirre, J. I. Y García-Ramos Sánchez, P. A. 1980. *Función pedagógica de los museos*. Madrid. Ministerio de Cultura, centrado en el Museo Arqueológico Nacional.

¿A QUIÉN?

A niños y adolescentes de entre 6 y 16 años, tanto en grupos escolares como de forma particular, sin tener en cuenta las actividades que se realicen con adultos como los talleres de familias.

¿DÓNDE?

Dentro del ámbito de la educación no formal y más concretamente en los espacios museísticos dedicados a las artes visuales. Debido a la escasez de investigaciones específicas y por ser el referente más cercano el contexto geográfico se limitó a Madrid capital.

¿PARA  
QUÉ?

Todo esto se hace para encontrar una metodología que permita una mejor y mayor comprensión de las artes plásticas y del mundo visual, adaptada a las características y a las necesidades surgidas por un contexto concreto.

## 1.3. Objetivos de la tesis.

La presente tesis plantea con un carácter fundamentalmente práctico. Esto se manifiesta, además de en otros aspectos, en el objetivo principal de la tesis:

*Formulación y evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas en niños y adolescentes dentro de los contextos museísticos de Madrid capital.*

Para alcanzar este objetivo principal se proponen una serie de objetivos secundarios:

- Estudiar las últimas tendencias aplicadas a la educación artística.
- Evaluar los métodos empleados en ámbitos museísticos para la comprensión de las artes visuales en la franja de primaria y secundaria en general y en Madrid capital en particular.
- Evaluar una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas en ámbitos museísticos, recogiendo las propuestas anteriores y dando respuestas a las necesidades de este contexto específico: el Método MUPAI.
- Elaborar una batería de actividades diseñadas según el Método MUPAI, que puedan ser llevadas a cabo por otros educadores, en el ámbito museístico y adaptarlas a otros ámbitos.

Estos objetivos se pueden a su vez dividir en objetivos teóricos y prácticos de la siguiente forma, lo que demuestra el carácter fundamentalmente práctico de esta tesis, debido a que la mayoría responden, igual que el objetivo principal a obtención de herramientas y no de conceptos:

### OBJETIVOS TEÓRICOS

Estudiar las últimas tendencias aplicadas a la educación artística.

Evaluar una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas en ámbitos museísticos, recogiendo las propuestas anteriores y dando respuestas a las necesidades de este contexto específico: el Método MUPAI.

### OBJETIVOS PRÁCTICOS

Evaluar los métodos empleados en ámbitos museísticos para la comprensión de las artes visuales en la franja de primaria y secundaria en general y en Madrid capital en particular.

Elaborar una batería de actividades diseñadas según el Método MUPAI, que puedan ser llevadas a cabo por otros profesionales de la educación artística, en el ámbito museístico.

Abrir la posibilidad de adaptar estas actividades a otros ámbitos como el hospitalario o la educación formal.

## 1.4. Formulación de la hipótesis

Tras haber justificado las motivaciones que llevaron al inicio de esta investigación, expuestas las características de los contextos que la delimitan dentro del amplio campo de la educación artística no formal y de exponer los objetivos que se plantearon alcanzar, es el momento de formular las hipótesis que se plantearon al comienzo de la investigación. Estas hipótesis surgen de la combinación, como hemos visto, de varios elementos:

Cultura visual infantil  
Expresión plástica infantil  
Educación artística  
Educación artística en museos  
MUPAI y GIMUPAI

- Cultura visual infantil, expresión plástica infantil y educación artística:
  - ¿qué influencia tiene la cultura visual infantil en su expresión plástica?
  - ¿se puede utilizar esta influencia como herramienta en la educación artística?
- Educación artística y educación artística en museos:
  - ¿existen metodologías específicas de educación artística?

- ¿existen metodologías específicas de educación artística adaptadas al contexto de los museos de artes plásticas?
- ¿cuál es la situación actual de la educación artística en los museos de artes plásticas dentro del contexto y para el público que hemos fijado como referente?
- Educación artística, MUPAI y GIMUPAI:
  - ¿es útil la formulación teórica de una metodología que recoja la manera de trabajar desde el MUPAI para las investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación?
  - ¿es efectivo el Método MUPAI para desarrollar actividades educativas dentro del mismo?
- MUPAI, GIMUPAI, Educación artística en museos:
  - ¿es el Método MUPAI una solución a los problemas actuales de la educación artística en museos dentro del contexto utilizado?
  - ¿es el Método MUPAI un método eficaz para la comprensión del arte contemporáneo en ámbito museístico?

Todas estas cuestiones tienen respuesta a lo largo de la presente tesis doctoral y se podrían resumir en la siguiente hipótesis general:

*¿El Método MUPAI, con su formulación teórica y sus aplicaciones prácticas, es una herramienta válida para el desarrollo de la comprensión de las artes visuales para niños y adolescentes dentro de los espacios museísticos de Madrid capital, adaptándose a las virtudes y problemas de este ámbito?*

## 1.5. Metodologías de investigación y fases

Habiendo definido los ámbitos de actuación, los objetivos y la hipótesis no queda más que explicar las metodologías aplicadas a la elaboración de esta tesis y la temporalización de las acciones realizadas para finalizar la introducción a la misma. Primero haremos un repaso a las dicotomías existentes en cuanto a la investigación: positivista/constructivista; cuantitativo/cualitativo,... y expondremos una tercera vía defendida entre otros por Marín Viadel: la investigación educativa basada en las artes visuales o la *arteinvestigación* educativa<sup>31</sup>. Pasaremos entonces a definir las fases en las que se dividió la realización de la presente tesis, haciendo referencia a los instrumentos de investigación empleados en cada una de ellas.

### ***PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN***

No siempre de forma previa, pero si por lo menos durante el transcurso de una investigación como esta, surgen una serie de preguntas o caminos entre los que hay que elegir, decisiones en torno a las metodologías a emplear que tienen su importancia porque definirán de cierto modo los objetivos, las actividades,... de esa investigación. En el siglo XIX cuando se empezaron a establecer los criterios científicos que definían que era y que no era ciencia, se estaba pensando más en lo que conocemos como ciencias naturales que en las ciencias sociales. Así se desarrolló el paradigma del positivismo que se basa en la creencia de que todo se puede conocer y el conocimiento es perdurable y se fijaron los criterios de cientificidad del paradigma

---

<sup>31</sup> En Marín Viadel, ed. 2005.



experimental, que definían como hemos dicho, que era y que no era ciencia. A partir de los años 60 del siglo XX y con el auge de las ciencias humanas y/o sociales se abre paso un nuevo paradigma, el constructivismo basado más en la obtención de datos cualitativos que cuantitativos.

Para definir las características de estos dos grandes paradigmas consideramos oportuna la presentación de la tabla comparativa realizada por Rosario Gutiérrez Pérez que analiza las características fundamentales de ambos<sup>32</sup>.

	Modelo Cuantitativo	Modelo Cualitativo
Objeto de estudio	Estático y objetivo	Dinámico y subjetivo
Hipótesis	Preconcebidas	Vagamente formuladas
Análisis	Aislado del objeto de estudio. Controlando las variables que lo determinan. Evitando que se contagie de otras distintas a la estudiada.	Holístico y fenomenológico. Busca la comprensión de los hechos en su contexto global, a partir de la interpretación personal de sus protagonistas.
Proceso de Investigación	Conductivo y predeterminado que pretende la confirmación de hipótesis previamente planteadas.	Inductivo y emergente, basado en la reformulación permanente de las hipótesis.
Instrumentos de recogida de datos	Cuantitativos: escalas de estimación, listas de control, tests objetivos, encuestas, cuestionarios.	Cualitativos: observación, entrevistas, análisis de documentos, triangulación, etc.
Descripción de los datos	Numérica: análisis estadístico y cualitativo.	Verbal: análisis pormenorizado y cuantitativo.

<sup>32</sup> Rosario Gutiérrez Pérez (en Marín Viadel (ed.) 2003, pág. 152).

Ante esta dicotomía, Marín Viadel presenta una tercera propuesta específica para la educación artística: la *arteinvestigación educativa*. Esta propuesta para la investigación en educación artística diferente a los modelos cuantitativos y cualitativos se basa en la necesidad del desarrollo de una metodología que se adapte a las que define como características de la investigación en educación artística actual:

- Multiplicidad temática
- Eclecticismo epistemológico
- Pluralismo epistemológico

Para definir las características de esta nueva metodología, realiza un cuadro comparativo en el que analiza los enfoques cuantitativos, cualitativos y artísticos<sup>33</sup>

	Cuantitativo	Cualitativo	Artístico
Núcleo básico de interés metodológico:	Ciencias Naturales y Biomédicas	Ciencias Humanas y Sociales	Novela, teatro, poesía, cine, fotografía, música, danza, diseño, etc.
Principal estrategia demostrativa:	Experimento empírico	Interpretación convincente	Símbolo persuasivo
Disciplina modelo:	Psicología	Etnografía	Literatura
Principal sistema de representación de datos y conclusiones:	Matemáticas, Estadística	Lenguaje verbal, Narración	Cualidades estéticas de cualquier tipo de lenguaje: verbal, visual, musical, corporal, audiovisual, etc.
Períodos de vigencia:	Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad	Desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad	Desde comienzos de la década de 1990 hasta la actualidad

<sup>33</sup> Cuadro 2. Síntesis de los enfoques cuantitativo, cualitativo y artístico en la investigación educativa. Marín Viadel (ed.) 2003, pág. 228.

Sin embargo y a pesar de estar adaptada a su objeto de estudio (la educación artística), esta metodología es todavía incipiente y por lo tanto tiene una serie de tareas pendientes para conformarse como una opción de peso. Para ello Marín Viadel propone trabajar en los siguientes aspectos:

- Epistemológico: hay que seguir fundamentando su sentido, validez, veracidad y demostrabilidad.
- Metodológico: depurar técnicas, estrategias e instrumentos de investigación.
- Institucional: apoyarla desde la investigación en el ámbito universitario.
- Fáctico: propiciar y realizar investigaciones en esta línea.
- Tecnológico: poner en funcionamiento sistemas multimedia que faliciten su elaboración y difusión.

La investigación llevada a cabo para esta tesis se planteó desde el comienzo orientada a la obtención de un producto y a la resolución de un problema concreto: la necesidad de una metodología de educación artística adaptada al contexto museístico de Madrid capital y a niños y adolescentes, pero que también se pudiera aplicar y adaptar a otros contextos. Este planteamiento práctico hace que esta tesis se pueda definir de la siguiente forma en cuanto a los paradigmas anteriormente explicados:

- Constructivista, porque no busca la metodología, sino una metodología, es decir una de las soluciones posibles y no la única, partiendo de la idea de que el conocimiento y la realidad tienen múltiples interpretaciones válidas.
- Más cualitativa que cuantitativa, puesto que la mayoría de las herramientas de obtención de datos los extraen más este tipo y sus conclusiones no se basan en estadísticas sino en experiencias.
- Podría inscribirse dentro de la *arteinvestigación educativa* al manejar como datos para elaborar las conclusiones las obras realizadas por los participantes.

Por todo ello se eligieron como modelos de investigación para la elaboración de esta tesis el estudio de casos y la investigación acción. Además aplicado al estudio de la educación en museos, la visita a las actividades

educativas de los museos estudiados y la formulación teórica del Método MUPAI se tuvo en cuenta la investigación descriptiva.

## ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos podría definirse como el estudio en profundidad de un único caso, teniendo en cuenta las variables de organización y la relación con el entorno, y aunque las conclusiones de esta tesis no han sido elaboradas con el estudio de un solo caso, si que cada actividad observada, realizada y evaluada ha sido tratada como tal. Rosario Gutiérrez Pérez<sup>34</sup> expone las fases de una investigación por estudio de casos, que han marcado el tratamiento de las actividades mencionadas:

- Elección del tema y justificación de la metodología.
- Elección del objeto de estudio.
- Trabajo de campo.
- Tratamiento de los datos recogidos.
- Elaboración de los informes parciales y negociación de los mismos.
- Elaboración del informe final y negociación con los participantes.

Este método ofrece ventajas como la inmersión del investigador en la acción educativa, lo que le permite ver cosas que de otra forma no vería, el alto nivel de concreción del objeto de estudio, la presentación de los hechos dentro de un contexto o que la elaboración de los informes parciales genera una reflexión que permite la posibilidad de reconducir la investigación si es necesario. Sin embargo cuenta con ciertas desventajas que hemos intentado subsanar de la siguiente forma:

---

<sup>34</sup> En Marín Viadel (ed.) 2003.

- La subjetividad por la interpretación personal de los datos y hechos por parte del investigador con la recogida de datos cuantitativos además de los cualitativos y por la triangulación.
- Datos tergiversados por la presencia del investigador con diferentes grados de implicación del mismo: desde la investigación acción hasta la observación.
- Dificultad de trabajar con los datos cuando son demasiados y de seleccionar los más relevantes con la dilatación del trabajo de campo en el tiempo para poder analizar los datos con calma y con la colaboración del resto del equipo de investigación.
- El dilema de mantener a los informantes con su derecho de confidencialidad y la publicación de los resultados, aportando los datos generales de los mismos (edad, sexo o lugar en el que se realizó el taller) pero sin aportar datos personales de los alumnos.

## INVESTIGACIÓN ACCIÓN

El segundo modelo de investigación utilizado como referencia fue el de investigación acción. Este modelo específico de la investigación educativa se caracteriza, entre otras cosas porque la persona que enseña e investiga es la misma y lo hace de forma simultanea, por lo que permite una constante retroalimentación y además hace que la presencia de un observador no interfiera en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Además la investigación acción se caracteriza por:

- Manejar tanto datos cualitativos como cuantitativos y por lo tanto dar una visión más completa.
- Su alto nivel de participación.
- La búsqueda de la resolución de un problema real.
- Sirve para mejorar la práctica educativa en un contexto determinado.

Carr y Kemmis<sup>35</sup>, plantean además unas condiciones mínimas para que una investigación pueda ser considerada como tal, condiciones que como se podrá comprobar cumple en su totalidad esta tesis doctoral:

- “1) el proyecto es una práctica social considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento,*
- 2) el proyecto recorre una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades interrelacionadas sistemática y autocríticamente,*
- 3) el proyecto implica a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica y manteniendo un control colaborativo del proceso.*

## INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA

En cuanto a los instrumentos o técnicas de recogida de datos sólo quedaría por mencionar lo referente al protocolo de observación utilizado en el estudio de la educación en museos, la visita a las actividades educativas de los museos estudiados y la formulación teórica del Método MUPAI.

Durante el Workshop celebrado en la Facultad de Educación y Psicología de Girona en noviembre de 2006, Rickenmann, del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Ginebra, hablaba de cómo en los últimos quince años se está desarrollando un cambio en lo que se refiere a la investigación en didácticas específicas, dentro de la cual se incluye la educación artística. Este cambio está haciendo que se pase de una

---

<sup>35</sup> En Bisquerra, 1989, pág. 285.

didáctica prescriptiva a una didáctica descriptiva<sup>36</sup>. Este tipo de investigación, es la llevada a cabo para la realización de esta tesis a dos niveles:

- En el periodo de observación en los distintos espacios museísticos. A la hora de describir las metodologías empleadas dentro de la educación artística en los museos de Madrid, lo primero que se hizo, como se explica en el capítulo 2, fue pedir a los departamentos pedagógicos que describieran la metodología empleada en su museo. Ante esta pregunta, lo normal fue o no responder nada o simplemente describir las fases más habituales dentro de sus actividades. En la mayoría de los casos no se sigue una metodología de forma consciente, aunque si se aplique, por lo que fue necesario observar el desarrollo de las actividades para poder definir las metodologías aplicadas.
- En la formulación del método MUPAI. El Método MUPAI no es más que la plasmación en palabras de la forma de trabajo del equipo educativo del Museo Pedagógico de Arte Infantil. En el museo se han desarrollado talleres desde su inauguración y a lo largo de estos 26 años, han ido pasando por él muchas personas que han ido dejando su impronta y poco a poco se ha ido definiendo una forma de trabajo. La observación y la investigación sobre nuestra propia tarea educativa ha sido la que nos ha llevado a darnos cuenta de las pautas seguidas de forma espontánea y de cómo hemos ido transformando de forma más o menos consciente nuestros

---

<sup>36</sup> A la hora de crear una actividad didáctica, de desarrollar un programa educativo, entran en juego dos elementos principales. Por un lado están las indicaciones que sacamos de los currículos oficiales, las orientaciones que en el ámbito de la educación formal constituyen el Diseño Curricular Base en torno a los objetivos, contenidos, materiales... de la acción educativa; y por otro una serie de saberes prácticos que el docente ha obtenido de diferentes orígenes. Teniendo en cuenta estos dos elementos podemos llevar a cabo una investigación prescriptiva, que parta de la esas indicaciones que vienen dadas desde fuera de la acción educativa, que parten de una teoría que luego hay que aplicar a la práctica educativa; o podemos realizar una investigación descriptiva, partiendo de la práctica educativa en la que se ven reflejados esos conocimientos variados que guían la acción del docente y a partir de ella elaborar las teorías. Rickenmann defiende el uso y el desarrollo de la investigación descriptiva que refleje la enseñanza ordinaria, es decir, aquella que se imparte cada día en la mayoría de las escuelas.

conocimientos teóricos en experiencias prácticas. De esta reflexión sobre nuestro modo de trabajar ha surgido la formulación teórica del Método MUPAI; es decir, hemos partido de nuestra realidad educativa y de nuestra experiencia para definir los puntos que consideramos más importantes de nuestra metodología.

Partiendo de su labor como formador de formadores dentro de la universidad y de las investigaciones llevadas a cabo gracias a la colaboración de sus estudiantes, Rickenmann enumera una serie de características a tener en cuenta dentro de la acción educativa para poder desarrollar esa investigación descriptiva:

- El objetivo de este tipo de investigación no es definir si el alumno o el profesor han obrado bien o mal, sino entender porque han obrado así. Una de las motivaciones para buscar este objetivo es el hecho de considerar la acción educativa como una actividad conjunta, es decir en la que intervienen tanto el profesor como el alumno, y de la que ambos son responsables. El profesor determina cuales serán las actividades que tendrá que desarrollar el alumno en su proceso de aprendizaje y el alumno, con sus comportamientos y acciones hace que el profesor se plantee una determinada forma de ejercer su proceso de enseñanza.
- Se pueden distinguir cuatro grandes dimensiones dentro de la acción docente: la definición, la devolución, la regulación y la institucionalización. Cuando un profesor está explicando conceptos teóricos o la actividad a realizar está haciendo una tarea de definición y cuando pasa la responsabilidad del proceso enseñanza – aprendizaje a los alumnos está haciendo una tarea de devolución. Si interviene en el proceso de aprendizaje del alumno, orientándolo en su trabajo está regulando, y cuando, en el campo de la educación artística, muestra obras de otros artistas para ponerlas como ejemplos o muestra como modelo el trabajo de un alumno al resto de sus compañeros está llevando a cabo tareas de institucionalización.
- A la hora de llevar a cabo la acción educativa, se pueden definir una serie de procesos que la definen o la determinan. Por un lado podemos distinguir los procesos mesogenéticos, que tienen



que ver con la forma en la que los educadores buscan que a través de una serie de actividades y de medios sus alumnos lleguen al conocimiento de determinados contenidos u objetivos. Los procesos topogenéticos están relacionados con los topos o roles que se adquieren en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el caso de la educación artística, el rol más común para el alumno es el de “artista”, ya que las actividades que realiza son de producción y los profesores parecen querer hacer “niños artistas”; sin embargo hay otros roles relacionados con el arte que se podrían y se deberían trabajar más, como los de “crítico”, “espectador”,... Por último, los procesos cronogenéticos vienen determinados por el tiempo del proceso enseñanza – aprendizaje. Normalmente toda acción educativa tiene una duración determinada y la puesta en práctica de la acción educativa tiene que adaptarse a ella, debiendo acelerar o ralentizar el ritmo natural para ajustarse a dicha duración.

- Cuando llega el momento de plantearse la investigación o la reflexión sobre una acción educativa propia o ajena, Rickenmann, nos advierte sobre la necesidad de hacerlo sobre todo el proceso enseñanza – aprendizaje, es decir, sobre las relaciones que se establecen entre la terna: profesor/ alumno/ objeto cultural. El método más corriente es el estudio a priori, estudiando los elementos de la programación de la actividad a realizar: contexto, objetivos, contenidos,...; pero para una completa comprensión de una acción educativa hay que analizar también su puesta en marcha. Desde su equipo de trabajo proponen entrevistas previas y posteriores a la puesta en práctica, para conocer las intenciones del profesor y sus conclusiones posteriores. Además se registra en video las clases para proceder a una serie de análisis a distinto nivel de la actividad realizada: describir la estructura general; identificar y codificar los fenómenos didácticos y por último articular estos diferentes fenómenos según los procesos didácticos.

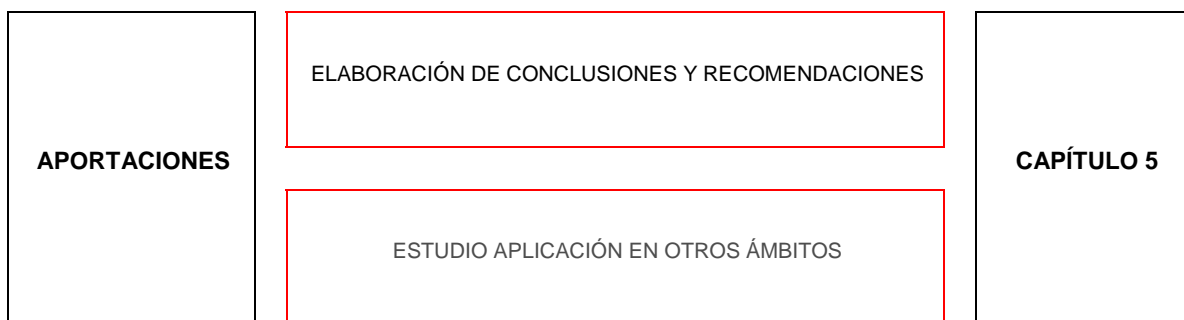
Siguiendo una metodología similar se ha llevado a cabo la observación y evaluación tanto de los talleres visitados como en los desarrollados por el Método MUPAI. Como se explica en el capítulo tres, dentro del

Método MUPAI se considera un pilar fundamental la evaluación de nuestra labor educativa y la investigación, tanto a nivel metodológico como para conocer características del público con el que trabajamos.

## FASES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Como hemos dicho, fue la búsqueda de la consecución de los objetivos los que marcaron las fases de desarrollo de la presente tesis doctoral, dando soluciones a los interrogantes y a las necesidades planteadas en ella y en los proyectos en los que se circunscribe. Las características propias de esta investigación hicieron que si bien en un principio se diseñara una secuencia lógica y definida, a la hora de ponerla en práctica no se pudiera llevar a cabo de forma cerrada sino que se interrelacionaron y coincidieran en el tiempo actividades correspondientes a diferentes fases en una continua retroalimentación entre cada una de las fases y/o actividades desarrolladas.

MARCO TEÓRICO	ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN: conocimiento del sujeto, el contexto y las metodologías	CAPÍTULO 1 CAPÍTULO 2
	FORMULACIÓN TEÓRICA DEL MÉTODO MUPAI	CAPÍTULO 3
MARCO EMPÍRICO	REALIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES	CAPÍTULO 4



Una vez elaborado el plan de investigación, se comenzó a estudiar cuales eran los instrumentos de recogida de datos que mejor se ajustaban a nuestros objetivos y a las fases que nos habíamos planteado, y debido al paradigma y al enfoque de la tesis se optó por las técnicas de recogida de datos cualitativas. Eduardo López López<sup>37</sup> define las siguientes:

- Técnicas directas o interactivas.
  - Observación participante.
  - Entrevista en profundidad.
  - Historias de vida<sup>38</sup>.
- Técnicas indirectas o no interactivas.
  - Documentos oficiales: registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales.
  - Documentos personales: diarios, cartas, autobiografías,...

---

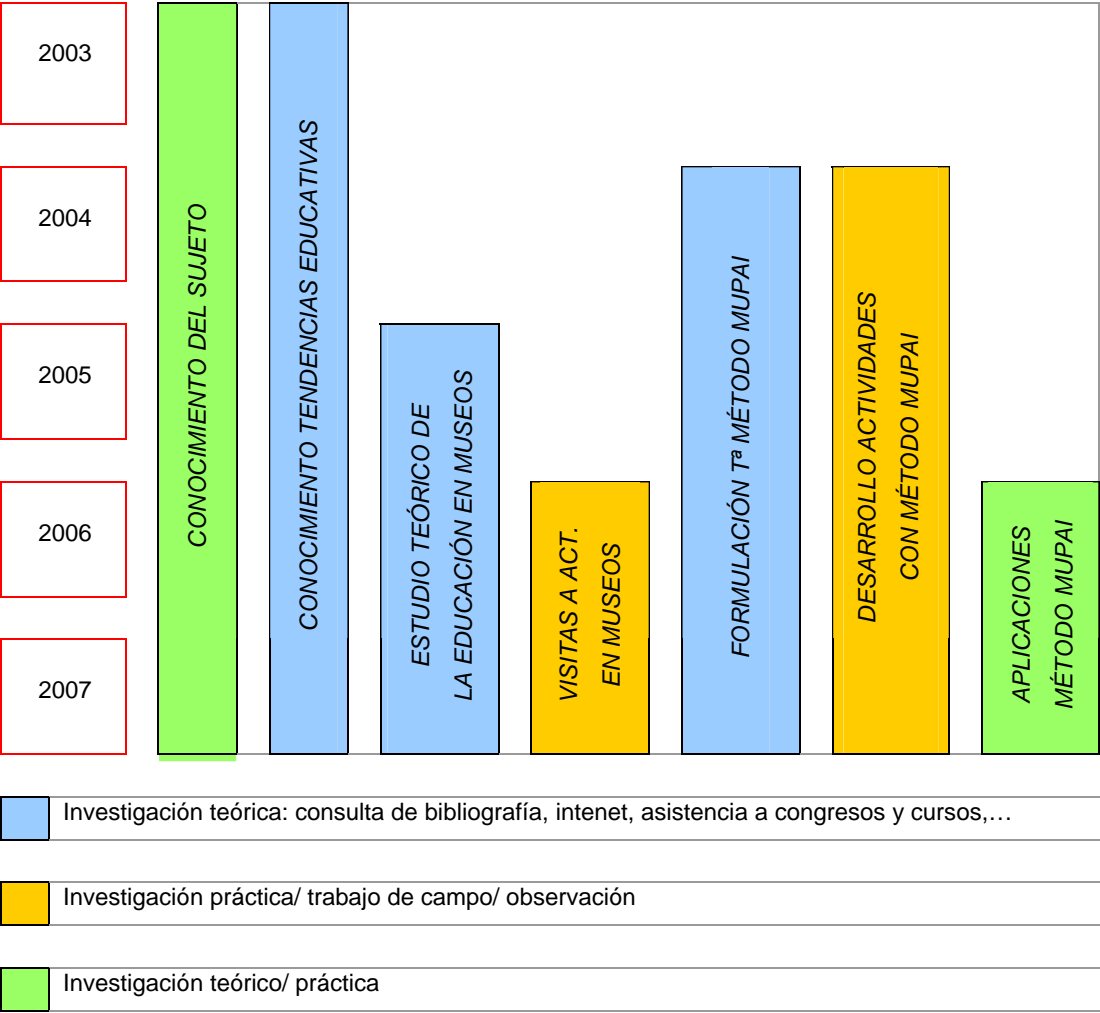
<sup>37</sup> En VVAA 2003. Formación de profesorado de enseñanza secundaria. pág. 581.

<sup>38</sup> Maria Jesús Agra en Marín viadel (ed.2003) propone en esta línea y partiendo de las particularidades de la educación artística y de las peculiaridades de una sociedad posmoderna, la investigación cualitativa a través de cuadernos de artista, portafolios o cuadernos de bitácora, como parte de la investigación artístico – narrativa.

Partiendo de estas técnicas y de la división en fases mostrada anteriormente, podemos resumir las utilizadas en cada fase o apartado de esta tesis:

- Antecedentes y estado de la cuestión.
  - Consulta bibliográfica, páginas web y otros documentos (oficiales y personales).
  - Asistencia a congresos del área.
  - Experiencia personal.
  - Observación participante.
  - Estudio de casos.
- Formulación teórica del Método MUPAI.
  - Consulta bibliográfica, páginas web y otros documentos (oficiales y personales).
  - Asistencia a congresos del área.
  - Observación participante.
- Realización y evaluación de actividades.
  - Estudio de casos.
  - Observación participante.
  - Consulta de documentos personales.
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones.
  - Estudio de casos.
  - Documentos oficiales y personales.
- Estudio de aplicación en otros ámbitos.

De esta forma, las tareas de investigación desarrolladas se podrían resumir en el siguiente cuadro cronológico:



## 1.6. Resumen y conclusiones del capítulo

En este primer capítulo se hace un recorrido por las motivaciones y los objetivos que han motivado la realización de esta tesis doctoral. Así esta tesis doctoral surge de:

- Trayectoria personal, marcada por el estudio de la cultura visual, la expresión plástica infantil, o las tendencias actuales en educación artística, así como participar de una forma muy activa en diversos proyectos y actividades del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la UCM y del MUPAI, relacionados con la educación artística en diferentes contextos.
- El servicio de consultoría del MUPAI a través del cuál hemos tenido la oportunidad por un lado de conocer la realidad de la educación artística en muchos espacios museísticos de Madrid capital y por otro de poner en práctica nuestra metodología en ellos.
- GIMUPAI y sus diferentes líneas de investigación, que han provocado entre otras cosas, la necesidad de formar teóricamente una metodología que recogiera la forma de trabajo del MUPAI.
- El proyecto CurArte, que para cumplir su objetivo de desarrollar actividades creativas para el ámbito hospitalario, propició una reflexión profunda sobre el modo de trabajo en el MUPAI y la evaluación de sus actividades para obtener conclusiones con el fin de poder ser aplicado en el contexto hospitalario.

Tras el planteamiento de estas motivaciones, pasamos a definir el contexto de la investigación, definiendo el objeto, el público, el ámbito y el contexto de aplicación de los cuales surgen las siguientes hipótesis que se resumirán en las conclusiones finales y a las que se irá dando respuesta a lo largo de la tesis de la siguiente forma:

- Capítulo 2. *La situación actual de la educación artística en los museos.* En este capítulo se justificará la necesidad de la educación artística y se definirá la educación formal y los contextos que se incluyen en ella. Después se hará un breve repaso de la evolución de la educación artística prestando especial atención a la desarrollada en los museos. Finalmente se expondrá un repaso a una serie de ejemplos a nivel internacional, nacional y local, para conocer la situación actual de la educación artística en los museos. De esta forma resolveremos las cuestiones relacionados con las metodologías que se emplean actualmente en este contexto
- Capítulo 3. *Una propuesta: El Método MUPAI.* El capítulo empieza con un breve desarrollo histórico del MUPAI, que nos ayudará a entender su trayectoria y la necesidad de formular teóricamente su forma de trabajo. Después pasaremos a repasar las tendencias educativas más empleadas en el campo de la educación artística y que han servido como modelos para el desarrollo de la metodología propia, que más tarde será formulada en el mismo capítulo.
- Capítulo 4. *Aplicaciones prácticas: Evaluando el Método MUPAI.* La mayor parte de este capítulo se dedica a enumerar las actividades realizadas, explicar su gestión, aportar la ficha técnica, exponer su desarrollo y mostrar algunos de los resultados de los participantes en las mismas durante los tres años que ha durado el trabajo de campo. Además se explica el método de investigación y evaluación utilizado y se exponen los resultados a nivel particular y global. Así resolveremos cuestiones sobre la efectividad de este método en diferentes contextos.

- Capítulo 5. *Conclusiones, recomendaciones* y líneas de investigación abiertas. En este último capítulo se hará un resumen de todas las conclusiones obtenidas en la tesis y propuestas para futuras investigaciones, algunas de las cuales ya están en marcha.

Este capítulo finaliza describiendo la metodología de investigación empleada así como las diferentes fases que han llevado finalmente a la redacción de esta tesis.







## *2. la situación actual de la educación artística en los museos*



## 2.1. La necesidad de la educación artística

Al definir el campo de investigación de esta tesis respondiendo a una serie de preguntas que surgían del título de la misma, hablamos de la importancia de desarrollar la educación artística en el ámbito museístico y a lo largo de este capítulo, al hablar de la situación actual de la misma, ahondaremos en este tema. Sin embargo antes de continuar explicando como se imparte la educación artística en los museos, se definirán algunas de las razones por las que consideramos necesario que niños y adolescentes sean educados artísticamente.

Hernández Bolver (2005a) habla de la educación artística en la sociedad actual comentando como desde su “descubrimiento” por parte de los artistas de vanguardia y su utilización por los sociólogos y por los pedagogos como objeto de estudio, el arte infantil sigue teniendo todas las características. Aún así, para él, la importancia de las creaciones plásticas de los niños y adolescentes no reside en las cualidades estéticas, educativas o terapéuticas (que parecen servir más al profesional que observa que al niño que hace). Su importancia reside en *“servir como vía de acceso a la formación de los niños como personas, a su desarrollo intelectual y cognitivo a través de la creación de unos mundos personales, imaginarios, donde recrean y procesan aquello que su mente va asimilando de su exterior”*. (pág. 13).

Esta tesis parte de la creencia de que la educación artística es vital para el ser humano, ya sea de un modo instrumental<sup>39</sup> o de un modo esencialista<sup>40</sup>. Para justificarlo hemos dividido las razones en tres grupos:

---

<sup>39</sup> Utilizando el arte para lograr otra cosa, y por lo tanto considerando la educación artística un instrumento para educar también en otros campos.

- Nos ayuda a comprender el arte y la cultura en la que fue creado.
- Desarrolla capacidades, tanto las normalmente relacionadas con la comprensión y la creación artística como otras extrapolables a otras disciplinas.
- Nos capacita para desenvolvernó en el mundo visual en el que vivimos.

## ***COMPRENSIÓN DEL ARTE Y DE LA CULTURA***

Cuando definimos el arte como objeto de estudio dentro de la educación artística normalmente nos estamos refiriendo solamente a los objetos, a las “obras de arte”. Esta concepción material del arte hace que en muchas ocasiones la parte de producción sea a la que más importancia se da dentro de la educación artística, aunque podríamos trabajar con él dentro de la educación artística estudiando su contextualización, desarrollando actividades de análisis y crítica o elaborando teorías acerca del mismo<sup>41</sup>. Así la educación artística es necesaria para conocer el arte desde el punto de vista del creador, del historiador, del crítico y del teórico, y este conocimiento multidisciplinar nos servirá no sólo para comprenderlo, sino para comprender la cultura en la que se ha desarrollado. Esta necesidad se hace mayor cuando como ocurre en la actualidad, el arte producido en estos momentos está tan separado de la gente (Jiménez, Lledó...) a pesar de que los temas elegidos sean de preocupación general y las técnicas de representación estén al alcance de la mayoría y su uso sea frecuente en el día a día.

---

<sup>40</sup> Donde se defiende la necesidad del arte por el arte, de la educación artística por ser el medio para conocer el arte.

<sup>41</sup> Estas formas de acercamiento al arte son las definidas por la Educación Artística como Disciplina. Para más información consultar capítulo 3.

## PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS

Una de las cualidades tradicionalmente unidas al concepto de artista y por lo tanto más desarrollada desde la educación artística es la de habilidad manual, pero esta habilidad ya no es precisa en el panorama artístico actual, ni en muchas de las imágenes con las que trabajamos dentro de la educación artística. Hoy en día son muchos los artistas y profesionales de la imagen que realizan un proyecto, unos bocetos,... que no materializan ellos por ser necesario una serie de conocimientos específicos sobre el uso de técnicas que sólo conocen profesionales.



Christo y Jeanne-Claude, 1971-95, *Wrapped Reichstag*.

Un ejemplo de obras en las que no es necesaria la habilidad manual de los artistas son los proyectos de Christo y Jeanne Claude. Cuando consiguieron permiso para envolver el Reichstag de Berlín, pusieron en marcha un proceso en el que un equipo humano de más de 1200 personas entre voluntarios y especialistas técnicos en múltiples campos, fue envolviendo el parlamento alemán tal y como los artistas habían imaginado. Este hecho no es sino una manifestación más de uno de los cambios más importantes en el arte en el siglo

XX: la habilidad manual fue perdiendo importancia frente al concepto; en el caso del Reichstag envuelto, es más importante el significado de esta acción y el debate que se generó en torno a la obra que el proceso de materialización de la obra. La educación artística es necesaria, por lo tanto, ya no sólo para enseñar el manejo de técnicas y procedimientos, sino para superar la creencia de que esta habilidad es imprescindible para la creación de la obra de arte y así valorar el arte contemporáneo entre otras representaciones visuales.

Dentro de esta lucha por hacer que se valoren las manifestaciones artísticas y otras representaciones visuales en las que la técnica o la habilidad manual no están presentes nos encontramos con la aparición de nuevas disciplinas y medios artísticos (fotografía, instalación, net art,...). Estos nuevos medios de expresión artística además de estar alejados de las consideradas bellas artes o disciplinas artísticas más tradicionales, no suelen precisar de esa habilidad manual tan valorada. El que se pueda hacer arte sin habilidad manual es algo que parece ofender o molestar a ciertas personas que no se dedican al arte y que intentan desprestigiar obras de arte actuales con frases como *“Eso lo hago yo”*. Sin embargo todos ellos necesitan de una habilidad, si bien no manual si de dominio de los elementos del lenguaje visual o de los conceptos que se quieren transmitir. Un ejemplo de esto lo puso el profesor René Rickenmann en el Workshop celebrado en Girona en noviembre de 2006 al explicar que incluso para realizar una buena fotografía hay que tener conocimientos. Si introducimos en un buscador de imágenes como el Google la palabra “retrato”, casi el 80% de las imágenes que aparecen cumpliendo estas características de búsqueda, son fotografías en las que el sujeto retratado aparece de frente y centrado. Las imágenes en las que la composición es diferente suelen ser fotografías realizadas por artistas; es decir entre las fotografías espontáneas y las fotografías artísticas hay diferencias de composición. Esta diferencia nos hace ver que hay algo en la producción artística (incluso en medios tan utilizados popularmente como la fotografía) que no es espontáneo, no es natural, y es precisamente esa parte no espontánea la que se puede trabajar a través de la educación artística. Esta parte es la que puede diferenciar la obra de un artista y por lo tanto es necesario hacerla evidente para que la gente comprenda, valore y respete el arte, y para ello hemos de valernos de la educación artística. Otra cuestión a tener en cuenta es que la experiencia estética tampoco es espontánea; ya que si fuera de otra forma cualquier manifestación artística sería accesible a todo el mundo a nivel conceptual y sin embargo no lo es así. De otro

modo no sería necesaria la educación artística para que el público en general valorara creaciones en las que, por ejemplo, no fuera necesaria o evidente la habilidad manual, ya que sabrían analizar y descubrir el valor de la obra a nivel formal, conceptual,...

## CONTEXTUALIZACIÓN

Hemos defendido que el arte es un producto cultural y por lo tanto el estudio del mismo, del contexto en el que fue creado, en el que es observado y valorado,... nos permite acercarnos a la cultura que lo considera como tal.

Esta característica hace que éste haya sido utilizado, sobre todo durante el siglo XX, como medio para la paz, la convivencia y el respeto entre culturas. Un ejemplo muy ilustrativo es que desde la primera reunión de la UNESCO en 1946, se habló de la necesidad de intercambio de obras de arte entre países y culturas para llegar a un mayor conocimiento del otro y así favorecer y promover la paz. Herbert Read propuso que parte de este intercambio fueran dibujos realizados por los niños. Otro ejemplo muy interesante de la utilización del arte como medio de conocimiento de la cultura es el proyecto MUS – E, de la Fundación Yehudi Menuhin. Yehudi Menuhin es considerado uno de los mejores violinistas del mundo. De origen judío, fue músico, director de orquesta, maestro y un gran luchador por la paz y la convivencia. La música y la educación artística en general, eran para él derechos fundamentales en la formación de cualquier persona, ya que esta ayudaba a la integración, al desarrollo personal<sup>42</sup>,... En 1991 se creó la Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF) y en 1998 se constituyó en España. La fundación tiene los siguientes fines<sup>43</sup>:

---

<sup>42</sup> La UNESCO desde en sus comienzos se consideraba el arte, la obra acabada, como medio para conocer las culturas. Sin embargo Yehudi Menuhin daba más importancia al hecho de compartir el proceso de creación o a la educación artística. Podríamos decir entonces que la UNESCO hacía un uso más esencialista del arte (daba el valor a la obra) y



- El desarrollo de las enseñanzas artísticas en general, con especial incidencia en el Sistema Educativo español.
- La integración educativa, social y cultural de niños y jóvenes desfavorecidos a través de las enseñanzas artísticas.
- La adopción de iniciativas a favor de la tolerancia, el diálogo y la solidaridad de los diferentes pueblos y civilizaciones.
- La promoción de las artes en colaboración con Organismos Públicos y Privados que persiguen este mismo fin.
- El desarrollo de la música y de las artes en sectores lo más amplios posibles de la población, por la vía de las manifestaciones públicas en todos los lugares tradicionales y todo tipo de acciones que sigan esta misma línea.
- La promoción de actividades singulares que favorezcan la igualdad de género.
- La realización de actividades con adultos que fomenten el trabajo por la convivencia y el encuentro entre las culturas.
- La creación de redes de cooperación y acciones de formación educativa, artística, cultural y social que ayuden a conservar y ampliar los objetivos expuestos. Específicamente entre sus fines estará la realización de acciones de formación de profesorado.

Para conseguir estos fines desarrollan múltiples actividades que van desde la formación de voluntarios y colaboradores, a proyectos abiertos a toda la comunidad o evaluación e investigación sobre las metodologías empleadas en sus actividades. Uno de estos programas es el programa MUS-E. Este programa fue ideado por el propio Yehudi Menuhin y se empezó a desarrollar en 1994 en Suiza y con la educación musical. En la

---

Yehudi Menuhin hacía un uso más instrumentalista (daba importancia a las relaciones humanas creadas en torno al arte y a su creación).

<sup>43</sup> De la página de la fundación en España <http://www.fundacionmenuhin.org>.

actualidad se trabaja en España con la música, el teatro, la danza y las artes plásticas. Son artistas en activo, con formación y experiencia pedagógica los que acuden a los centros para trabajar con niños y adolescentes. Sus organizadores describen el programa de esta forma:

*"Las Artes en el Programa MUS-E son el centro y el vehículo de transformación de las actitudes insolidarias en actitudes de respeto, de las diferencias en actitudes de diálogo, ayudando al encuentro y la inclusión. Refuerzan la construcción de la personalidad del niño/a al potenciar el intercambio y la creatividad, posibilitando de esta manera ser persona con todo el cuerpo, con el conocimiento y con el afecto."*

Este programa que se elabora en colaboración entre la Fundación, los artistas y los profesores de los centros y normalmente en horario extraescolar, sigue los siguientes principios fundamentales:

- Las artes contribuyen de forma decisiva al desarrollo intelectual, estético y social de la persona. Un arte vivido es una fuente de acceso al saber, enraizado en la experiencia, que estimula el placer del descubrimiento, la curiosidad, el interés y el conocimiento de otros saberes. Las artes, favorecen la expresión completa de la personalidad, la interacción de la expresión corporal, emocional y estética, creando en la expresión artística, nuevas manifestaciones de nosotros mismos y de nuestra relación con el mundo exterior.
- Las artes permiten establecer lazos entre individuos de diferentes culturas, y ello facilita la construcción de una cultura común y refuerza el sentimiento de pertenencia, desde el respeto a la diversidad y el descubrimiento de las tradiciones de la cultura de origen de los niños y niñas, que les permite conocer sus raíces, su patrimonio cultural, muchas veces olvidado en la predominante comunicación audiovisual. Todo lo expuesto contribuye a desarrollar actitudes de respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

- Las artes contribuyen a la integración social de niños/as y colectivos desfavorecidos mediante el desarrollo de una dinámica social basada en la interdependencia y la cooperación.
- El arte y la escuela se enriquecen mutuamente, ayudando a tener una mayor calidad de vida.

## ***DESARROLLO DE CAPACIDADES***

Son muchas las capacidades y habilidades que se pueden desarrollar desde la educación artística, y más si tenemos en cuenta que consideramos como objeto de estudio dentro de ella no sólo el arte, sino todas las representaciones visuales, y no sólo el punto de vista del artista o productor, sino también el del historiador, el crítico o el teórico. Este punto vamos a intentar exponer gran parte de ellas dividiéndolas en tres bloques:

- Las relacionadas con la psicomotricidad, la percepción y el pensamiento.
- Las capacidades mentales y cognitivas que se pueden extrapolar a otras disciplinas.
- Las relacionadas con la autoestima.

## **PSICOMOTRICIDAD, PERCEPCIÓN Y PENSAMIENTO**

Aunque consideramos que la educación artística como algo beneficioso en cualquier momento y etapa del desarrollo humano y que por lo tanto es igual de beneficiosa para los niños que para los adolescentes o para los adultos; hay razones que llevan a muchos autores<sup>44</sup> a defender la educación artística, y sobre todo el

---

<sup>44</sup> Lowenfeld, Read, Matthews,...

dibujo, en las primeras etapas de la vida humana. El acto de representación que supone el realizar un dibujo es imprescindible para llevar a cabo procesos como los de separación del yo del mundo que nos rodea; el de identificación de un símbolo con su significado,... y por lo tanto es necesario en las primeras etapas de la formación del ser humano.

En un artículo llamado *Sujeto, lenguaje y cultura en el arte infantil*<sup>45</sup>, Luisa María Martínez defiende que el arte es necesario para el ser humano porque cumple funciones diferentes a cualquier otro sistema de representación. Lo define como un medio de comunicación y de expresión, no de información; es decir, el arte no transmite la verdad sin más, sino que a través de él, el artista (niño o adulto) transforma la realidad, crea nuevos mundos, aportando hipótesis y no soluciones. El arte tiene también la cualidad de integrar lo público en lo privado, lo general en lo particular y viceversa, es capaz de dar respuesta a problemas que de otra forma no se podrían resolver. Todas estas cualidades del arte están presentes en el desarrollo del dibujo en el niño. Desde sus primeros garabatos a las representaciones adolescentes cargadas de detalles y de pretendido realismo, el niño crea un sistema propio de comunicación, crea un lenguaje a través de signos y sintaxis. Este lenguaje, debe de ser analizado, según apunta Luisa María Martínez, desde la perspectiva de la semántica y de la sintáctica. De esta forma apunta diferentes estadios de significación por los que atraviesa el dibujo infantil, estadios que no son progresivos linealmente, sino que se pueden dar de forma simultánea y por los que se puede avanzar, retroceder,... Estos niveles de significación van desde la realización de marcas a la interpretación del entorno, y marcan el desarrollo del niño a nivel psicomotor, perceptivo y mental como vamos a ver:

- Significados inmanentes. El niño experimenta con las formas, los trazos,... dibuja por el placer de dejar marcas, sin aportarles significado. En esta fase el dibujo es un elemento clave para el desarrollo de la psicomotricidad, el control de los movimientos, la conciencia del propio cuerpo.

---

<sup>45</sup> En Hernández Belver, Acaso y Merodio (coords.), 2005.

- Significados ideográficos. Tras el dominio del trazo comienza a representar formas sencillas, que en principio no tienen significado propio, pero a las que se lo puede atribuir en un momento determinado, pudiendo variar.
- Significados fácticos. El niño ya dibuja otorgando un significado desde su creación a sus trazos. Ya ha aprendido a poner nombre a las cosas, ha interiorizado sus características visuales,...
- Significados intrínsecos. Representa las cosas desde su relación emocional y personal con lo que le rodea.
- Significados funcionales. Son capaces de preguntarse y descubrir para que sirven las cosas, relaciones causa – efecto y esto se ve reflejado en sus dibujos.
- Significados socioculturales. El dibujo es ya una muestra de la capacidad de interpretar el entorno que le rodea y de representar ya no sólo lo visual, sino las relaciones, conocimientos, sentimientos,...

Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2002), en un libro influenciado por la EACD (Educación Artística como Disciplina), hacen un repaso a las diferentes razones por las que un niño llega a dibujar, identificando el dibujo como un hecho innato en el ser humano, un proceso que le permite crear mundos, comprender mejor el suyo propio, divertirse, crear belleza,...

Matthews (2002) defiende la necesidad de apoyar y potenciar la educación artística en el público infantil y adolescente desde la importancia que tiene este para el desarrollo de los mismos a diferentes niveles. El dibujo infantil, para él, no se ocupa solamente de representar los objetos ni es su objetivo principal, sino que es el resultado de la interacción de un gran conjunto de fuerzas diferentes. Un ejemplo de esto es la fase del garabateo, en la que aparentemente se realizan trazos sin sentido, cuando en realidad son la representación

de acciones con intenciones expresivas y emocionales, no sólo con idea de representar algo visualmente. Esto se debe en parte a que el niño no sólo tiene intereses de representación de formas visuales, sino también de movimientos, acciones, emociones,... Por ello *“Dibujar es una interacción dinámica entre las acciones, las intenciones y las respuestas del niño a las transformaciones estructurales que ve aparecer”* (pág.114)

Esta visión del dibujo infantil hace que no se pueda valorar los dibujos (o la educación artística en general) desde el punto de vista visual, por la similitud con lo representado, porque se considera que en ocasiones lo que dibujan no es el objeto sino el proceso de observación, el proceso de conocimiento del mundo. En esta línea de valorar el proceso como algo importante, podemos destacar el trabajo de Manuel Barrios que dirige un programa infantil para la televisión de Cataluña. En cada programa un ilustrador profesional trabaja junto a los guionistas para realizar un cuento en formato audiovisual. El elemento común de los programas es que el ilustrador realiza su trabajo frente a la cámara, de tal forma que la realización de la “ilustración” se transforma en la propia narración del cuento. Esta forma de transformar el proceso creativo en narración es una estrategia utilizada para conectar con el público con deficiencias intelectuales o sensoriales, sin dejar de ser un programa destinado al público infantil en general. Este trabajo parte de la idea de la importancia del proceso frente a lo efímero del resultado (la imagen resultante sólo permanece unos segundos y en seguida se transforma), defendiendo este proceso como obra artística en si mismo. Esto se enlaza con la actitud del niño cuando en su dibujo cuenta una historia, dibuja el movimiento de un avión,... dándole valor a los procesos y a sus representaciones plásticas, es decir cuando el niño se conoce a si mismo y al mundo que le rodea y utiliza la expresión plástica no sólo para fijar sino para adquirir conocimientos.

## HABILIDADES EXTRAPOLABLES A OTRAS DISCIPLINAS

Si partimos de la división de las formas de acercarse y de aprender de y sobre el arte marcadas de desde la EACD, podemos distinguir diferentes habilidades que se desarrollan dentro de la educación artística<sup>46</sup>:

- Producción: creatividad, psicomotricidad, dominio manual, percepción, representación y expresión, memoria visual,...
- Crítica: comparación, razonamiento, análisis, emisión y formulación de opiniones...
- Contextualización: memoria, análisis, comparación, deducción,...
- Teorización: comparación, razonamiento, análisis, deducción, pensamiento abstracto,...

Pero estas habilidades no sólo son aplicables al arte, la educación artística o el mundo visual, sino que están relacionadas o se consideran propias de otras disciplinas escolares<sup>47</sup>.

En Estados Unidos se está sufriendo actualmente y desde hace tiempo un recorte en las horas lectivas dedicadas a las enseñanzas artísticas a favor del incremento de las dedicadas a las matemáticas o lengua y literatura. La razón de este cambio es la necesidad de acabar con las carencias que la mayor parte de los estudiantes presentan en estos ámbitos. El 27 de julio de 2006 se publicó en la edición digital del New York Times el avance de un estudio realizado por un grupo de investigadores de la Universidad de Columbia de Nueva York sobre el programa *Learning Through Art* del Guggenheim de Nueva York. Este programa que también se desarrolla desde el Guggenheim Bilbao, consiste en la colaboración de artistas que acuden a escuelas a trabajar con alumnos de tercer grado para enseñarles diferentes materias como matemáticas,

---

<sup>46</sup> El desarrollo de las mismas por esta razón serían una muestra de educación artística esencialista, ya que la potenciación de estas habilidades favorecería al desarrollo del arte y de las diferentes formas de relación con él.

<sup>47</sup> El trabajar la educación artística por esta razón como veremos en los siguientes ejemplos puede ser un uso instrumentalista del arte, ya que se desarrollaría para potenciar algo cuya finalidad no es el arte en si mismo.

geografía, lengua,... a través del arte. Los resultados de este estudio, que se encontraba en su segundo año, indican que el arte ha servido para desarrollar e incrementar habilidades como la descripción, la elaboración de hipótesis o de razonamientos en un mayor porcentaje entre los participantes del programa con respecto a los que no están incluidos en el mismo. Este estudio también demuestra que estas habilidades se han desarrollado sobre todo en el campo de la expresión oral que es la más empleada en las actividades del programa. Con estos resultados se pretende dejar patente la importancia que tiene la educación artística, y como al darle más importancia y peso en el diseño curricular no sólo no se está perjudicando al desarrollo de las habilidades relacionadas con las disciplinas consideradas tradicionalmente de más importancia como la lengua o las matemáticas; sino que pueden incluso convertirse en la mejor forma de desarrollarlas.

Este tipo de proyectos en los que artistas relacionados con un museo, acuden a los colegios de la zona para trabajar de una forma más profunda de lo que se hace en el currículo escolar las materias artísticas, se realiza también en otros muchos museos de Estados Unidos. Un ejemplo de esto se da en Miami Dade (Florida, Estados Unidos) donde cada museo tiene asignado un número de colegios que presentan algún tipo de característica que convierte a sus alumnos en personas con necesidades especiales de aprendizaje y población en riesgo. En el caso del Miami Art Museum, a través de su programa *Museum Magnet Program*, son artistas los que acuden a los colegios para hacer presentes de una forma más importante las artes plásticas en su currículum, realizando actividades en las que se efectúan una fase de “exploración” enlazado los temas a tratar con su contexto; una fase de visionado de imágenes artísticas y debate en torno a ellas y por último una actividad plástica. A través de este programa colabora con dos centros de educación secundaria: Southside Elementary y el Shenandoah Middle School. Uno de ellos pertenece a un barrio marginal aunque sus alumnos suelen obtener buenas calificaciones y el otro se encuentra en un barrio residencial pero en el sus estudiantes tienen calificaciones bajas. Este programa es un intento de acercar el museo a los escolares, en una ciudad donde los museos no son recursos muy utilizados ni por los residentes ni por los turistas; y de mostrarse como un aliado en la educación de sus niños y adolescentes de la ciudad. Otra de las razones de llevar a cabo este programa es que han comprobado como ha contribuido, junto a otro tipo de apoyos, a incrementar en una media de un 35% los resultados de los alumnos de los colegios



participantes en las pruebas estatales; un dato considerable si se tiene en cuenta que tres años de calificaciones bajas en estas pruebas pueden suponer el cierre del centro.

En Inglaterra se desarrolla desde el año 2000, el proyecto *Power Drawing* o *Campaña por el Dibujo*. Este programa considera el dibujo como una actividad esencial, que es sustentadora de la cultura material y que puede ser utilizado como medio de aprendizaje y de relación con el entorno. Eileen Adams dirige este proyecto partiendo de una concepción muy clara del dibujo que rompe con algunas de las concepciones más habituales:

- El dibujo no es siempre arte, ya que el dibujo se puede utilizar, y de hecho se utiliza, para otras materias como las ciencias, la geografía,...
- Un dibujo no tiene porque ser expresivo. En muchas ocasiones los niños no dibujan para expresar algo, sino para grabar en su memoria, entender, conectar, comprender... algo.
- El dibujo no es siempre creativo. Las marcas realizadas por los niños pueden ser fruto de la experimentación, del deseo de mejorar un trazo, pueden ser repetición de otras anteriores,...
- Dibujar es hacer marcas con significado, por lo tanto no es algo innato sino algo aprendido. Trazar marcas es algo natural, pero pretender transmitir algo con esas marcas, dotarlas de significado y desarrollar un lenguaje a través de las mismas no lo es.

Partiendo de este concepto del dibujo, Eileen Adams<sup>48</sup> explica lo que aprenden los niños dibujando, esa serie de características y actitudes que trabajan a través del dibujo, no sólo artístico y creativo, sino en todas sus formas:

- La conciencia sensorial, permitiendo a los niños dar significado a sus experiencias y vivencias; vinculando los aspectos estéticos de la línea, la forma,... con su entorno y los materiales de los que dispone.
- Percepción y sensibilidad. Se fomenta su capacidad de concentración, les incita a investigar y experimentar, les pone en la necesidad de analizar y sintetizar; creando así curiosidad.
- Reflexión. Los dibujos son una forma de reflexionar sobre su experiencia.
- Discernimiento y pensamiento crítico. Aprenden a valorar la calidad de sus dibujos, a descubrir semejanzas y diferencias, conexiones,... y a explicar y justificar las decisiones tomadas para realizar su dibujo.
- Comunicación. El dibujo es una forma de contar historias, de describir y narrar acontecimientos, descubrimientos,...
- Invención. El propio proceso de creación se puede considerar un proceso de invención, de la creación de algo antes no existente.

---

<sup>48</sup> En Hernández Belver, Acaso y Merodio (coords.), 2005.

- Acción. Planifican, organizan,... una secuencia de acciones para llegar a la obtención de un producto que antes no existía, su dibujo.
- Actitudes. La autoestima, el saber enfrentarse a los problemas y fracasos, el vivir sensaciones de logro y éxito, motivarse y dirigirse a si mismos en el aprendizaje.

Todas estas habilidades y capacidades desarrolladas gracias al dibujo son la razón de la puesta en marcha del programa *Power Drawing*, de una clara intención y necesidad de fomentar la educación artística.

## AUTOESTIMA

Hernández Belver (2005a) habla de cómo en un mundo tecnológico y virtual no hay que olvidar una de las mayores motivaciones del ser humano: la de realizar un trabajo bien hecho. Para lograrlo es necesario trabajar la educación artística tanto desde el punto de vista de las bellas artes o de la parte intelectual de la creación como desde el de las artes manuales o de la destreza técnica y manual. Reivindicando la calidad de la obra como una meta a perseguir y dando herramientas para conseguir este objetivo, ayudaremos a aumentar la autoestima del autor y aunque estas ideas parecen propias únicamente de lo que se denomina como arte terapia, se utilizan y desarrollan fuera de los ámbitos que cubre esta disciplina (el ámbito hospitalario y de la salud mental entre otros); utilizándose el arte y la educación artística como medio para el crecimiento y la afirmación personal en colegios, institutos, museos,...

Un ejemplo es el uso de la educación artística en el Colegio Público Méndez Núñez de la ciudad de Madrid, donde el arte en todas sus manifestaciones (música, danza, teatro, artes plásticas,...) es utilizado con el fin de mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales. Este colegio se encuentra en el barrio de Manoteras, un barrio de la zona norte de Madrid que en 2005 contaba con una tasa de paro del 12% (un 7% más que la media de la ciudad) y destino de un gran número de realojos de familias chabolistas hace 10 años. En este

colegio, donde es absentismo es muy habitual, conviven alrededor de 170 niños de entre tres y trece años de once nacionalidades distintas (con un 246% más de alumnos extranjeros que la media española). Estas características hacen que los niños que acuden al colegio no tengan los mejores resultados académicos, lo que se puede convertir en otro elemento negativo más en su difícil situación. La directora del centro, Rosario Barrena, es profesora de música con una experiencia de casi 25 años, y ha sido su experiencia como docente la que la ha llevado a ver como la enseñanza artística ayudaba a los niños a ser menos conflictivos. Por ello en los cuatro años que lleva en el centro como directora ha implantado muchos programas de ayuda, entre ellos el programa MUS-E o un acuerdo de prácticas de alumnos con el MUPAI y el departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Durante los cursos 2005/2006 y 2006/2007, los alumnos de la asignatura de *Talleres de arte en la educación no formal*, han acudido a realizar talleres con algunas de las clases de este centro. Esta cooperación surgió cuando Rosario Barrena se puso en contacto con el MUPAI para solicitar su colaboración a la hora de hacer talleres a través de los cuales los alumnos del centro pudieran decorar su recién remodelado colegio. Pero este no era el único objetivo de la actividad, aunque fuera el más visible al finalizar. La directora del centro cree imprescindible el trabajo de las diferentes disciplinas artísticas como medio para ayudar a los niños en su desarrollo. *“Cuando te encuentras con un grupo de niños llenos de problemas de todo tipo (padres en paro, familiares en la cárcel, problemas de integración,...) y que, por añadido o como consecuencia, no consiguen sacar adelante la mayoría de las asignaturas, es importante darles un espacio y un tiempo en los que se sientan importantes y buenos en su trabajo”*<sup>49</sup>. Esta oportunidad se la dan actividades de educación artística, en la que la mayoría de los niños participan con entusiasmo y ven el fruto de su esfuerzo en los buenos resultados que consiguen. Esta sensación aumenta la autoestima, da nuevas herramientas y ayuda a salir de ese futuro de fracaso que parece que les corresponde, tal y como nos comentó la directora del centro.

---

<sup>49</sup> Rosario Barrena en entrevista personal con la autora de la tesis en abril de 2006.

## ***CAPACITA PARA VIVIR EN UN MUNDO VISUAL***

Esta serie de razones para educar artísticamente, que podrían ser válidas en cualquier cultura y cualquier momento histórico, se ven acrecentadas por la situación actual, pero más si hacemos caso a Jiménez (2002) que define como uno de los rasgos principales de la sociedad en la que vivimos la extraordinaria presencia de lo estético en todos los aspectos de dicha vida que relaciona con la tecnificación y la superestetificación. Vivimos en los que, autores como Ferres, han definido como cultura del espectáculo o en un mundo que desde el punto de vista de muchas tendencias educativas<sup>50</sup> se considera dominado por la imagen. Es cierto que la mayor parte del conocimiento del mundo que tenemos lo logramos a través de la vista, que muchas de nuestras decisiones se basan en lo visual y que en nuestro día a día nos encontramos rodeados de imágenes de todo tipo que nos están transmitiendo información de una forma más o menos indirecta. Por ello la educación artística, y más si la entendemos como la forma de dotar de herramientas para entender las representaciones visuales de cualquier tipo<sup>51</sup> (artísticas, comerciales, informativas, de entretenimiento,...), es vital para que nos podamos mover en un mundo dominado por la imagen. Esta realidad choca con la tradicional creencia de que el único que debía de recibir educación artística era el artista y en todo caso el profesional de la imagen, y por lo tanto era considerado como el único que debía dominar el lenguaje visual. Sin embargo las últimas tendencias educativas apuestan por la importancia de la interpretación de las imágenes, desarrollo de la inteligencia a través de las éstas y no sólo en el desarrollo de la capacidad manual o de la habilidad técnica.

---

<sup>50</sup> Consultar capítulo 3.

<sup>51</sup> Jiménez (2002) apunta que desde que la tecnificación y la superestetificación se configuran como fundamento de la vida moderna, el arte va dejando de tener asignada de forma exclusiva la función de producción de imágenes. Al mismo tiempo que el arte pierde la hegemonía en la configuración de la sensibilidad occidental, aparecen tres vías que compiten con él y lo relegan: el diseño industrial: moda, el mobiliario y la decoración de interiores, la publicidad y los medios de comunicación de masas.

Acaso (2004) defiende que es indudable que el acceso plural al mundo de la información y la presencia de la imagen en éste, ha traído consecuencias de gran importancia para la educación artística, sobre todo por que ha alterado espectacularmente la infancia y la juventud. La idea en la que se basa es que la educación de la infancia tiene lugar en diversos lugares que incluyen la escuela pero no se limitan a ella. Es en estos lugares (casa, televisión, Internet, centros comerciales,...) donde operan con más fuerzas las imágenes gracias al desarrollo de las técnicas de creación, reproducción y difusión de las mismas. Dentro de este contexto es donde la educación artística tiene mucho que hacer, tanto estudiando las repercusiones sociales y por lo tanto educativas de este nuevo tipo de currículum, como las acciones a realizar en este campo. Los estudios culturales vinculan la formación de la identidad de los niños contemporáneos directamente con el consumo de imágenes, por lo que la alfabetización visual debería de ser uno de los objetivos dentro de nuestro campo.

También en esta línea, Efland<sup>52</sup> hace un recorrido por la evolución del concepto infancia en la cultura occidental desde considerar al niño como un adulto en miniatura<sup>53</sup> a ser una etapa con unas características propias y con la necesidad de una educación que fomente las mismas. La mayor parte de los productos culturales realizados específicamente para niños no están diseñados con funciones educativas, sino como productos de consumo. Para Efland la educación artística cumple la función de potenciar y desarrollar la creatividad, la libertad y la imaginación; herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo visual. Si bien una cultura no se mantiene si no es capaz de transmitir sus conocimientos, costumbres,... a las nuevas generaciones, lo que llevaría a una preocupación por una educación basada en la memorización y la imitación; para que una cultura no desaparezca también debe poder adaptarse a los cambios. Por ello se debe fomentar la imaginación y la creatividad en el sistema educativo, ya que son las herramientas necesarias para poder concebir las soluciones a los nuevos problemas y poder adaptarse a las nuevas situaciones, y para ampliar estas habilidades es necesario recurrir a la educación artística. Así Efland

---

<sup>52</sup> En Hernández Belver, Acaso y Merodio (coords.), 2005.

<sup>53</sup> Un reflejo de esto son los juguetes que representaban a los útiles de trabajo adultos realizados a menor escala para mantener la proporción, juguetes que preparaban para las tareas que realizaban los adultos.

defiende la educación artística en la sociedad occidental actual, ya que es la que dotará a los adultos del mañana de la libertad y la capacidad de crear nuevos símbolos que permitan cambiar y adaptar la cultura a los nuevos cambios. Además, en todas las sociedades existe una determinada necesidad de educación, que según indica Coombs en su *Declaración mundial sobre la educación para todos*<sup>54</sup> depende de varios factores como “*el crecimiento demográfico y los fenómenos migratorios; la urbanización; los avances científicos y tecnológicos; los cambios sociales y económicos; y la progresiva interdependencia mundial*”; siendo el más importante de todos ellos el desarrollo humano en cualquier ámbito. Todas estas variables crean situaciones nuevas a las que el ser humano ha de adaptarse y para ello necesita aprender como hacerlo. Una de ellas es la necesidad de “... *aprendizaje de estrategias para hacer frente a la avalancha consumista y publicitaria*,...” (pág. 16). Estas situaciones hacen que sea cada vez más importante la educación artística no formal, ya que por sus características se puede adaptar mejor y de forma más inmediata a las nuevas situaciones que se van creando.

## RESUMEN

Para finalizar queríamos mencionar la aportación de Olaia Fontal (2003) que trata el tema de la educación del patrimonio cultural. Habla de cómo el arte en general y el contemporáneo en particular forman parte de nuestro patrimonio o que pueden llegar a serlo. En la definición de las características del *Método integral para educación en patrimonio*, cita las razones por las que cree que es importante llevar a cabo este tipo de educación, razones que podríamos extrapolar a la educación artística (ya que su objeto de estudio, el arte, forma parte de este patrimonio), sustituyendo los términos “patrimonio” o “cultura” por la palabra “arte” y que

---

<sup>54</sup> Citado en PASTOR, 2004, pág. 14.

sirven de resumen de las razones por las que consideramos necesaria la educación artística. Así la educación artística (patrimonial) serviría para:

- “1. Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural.*
- 2. Beneficiar la caracterización de las culturas a partir de su patrimonio cultural.*
- 3. Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones.*
- 4. Construir una memoria individual y colectiva que tome en consideración los bienes y valores del patrimonio cultural.*
- 5. Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente.*
- 6. Mejorar el conocimiento de las culturas del pasado a partir de sus vestigios materiales.*
- 7. Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia lo ajeno, evitando etnocentrismos.*
- 8. Establecer la comunicación entre diferentes culturas a partir de la definición de un patrimonio intercultural.” (pág. 169)*





## 2.2. Acotación de la investigación: definición de términos

Una vez definidas algunas de las razones por las que consideramos necesaria la educación artística es necesario definir dos términos que han aparecido ya en la introducción de la tesis: educación no formal y museo. Para ello se ha dividido este punto en dos apartados:

- Educación formal, educación no formal y educación informal.
- Museos, centros de arte y espacios expositivos.

### ***EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL***

Esta tesis se basa en el estudio de la educación artística en los museos de Madrid capital y la educación que se suele impartir en este tipo de contextos se clasifica normalmente como educación no formal. Hemos creído importante, y para empezar a acotar la investigación, dejar de manifiesto las concepciones de educación formal, educación no formal y educación informal que se han manejado, para así ir definiendo el ámbito en el que nos encontramos tanto a nivel teórico como práctico. Según Pastor Homs (2004) en la situación actual de los museos tienen que ver tres factores:

- Una nueva sensibilidad por la importancia de la cultura y su difusión.

- Los cambios en el concepto de educación.
- Los cambios en el concepto de desarrollo social y económico.

La bonanza económica en los años 70 creó una mayor necesidad de cultura y ello llevó por lo tanto a una crítica y un replanteamiento de la educación como medio de acercamiento a la cultura. Algunos de los nuevos conceptos surgidos en estos momentos son:

- Educación permanente, que aunque ya estaba presente en cierto modo en Platón y su hombre incompleto que se encuentra en proceso de aprendizaje, comienza a tener actualidad y a tenerse en cuenta en la planificación educativa.
- Sociedad educativa, tanto por esa necesidad de formación permanente como por su doble valor de ser sociedad que aprende y que enseña continuamente.

Toda esta reflexión acerca de la educación y sobre las nuevas necesidades educativas lleva que se hagan las primeras clasificaciones de los tipos de educación y el “descubrimiento” de la educación fuera de la escuela: la educación no formal y la educación informal. Coombs y Armed<sup>55</sup> las definen de esta forma:

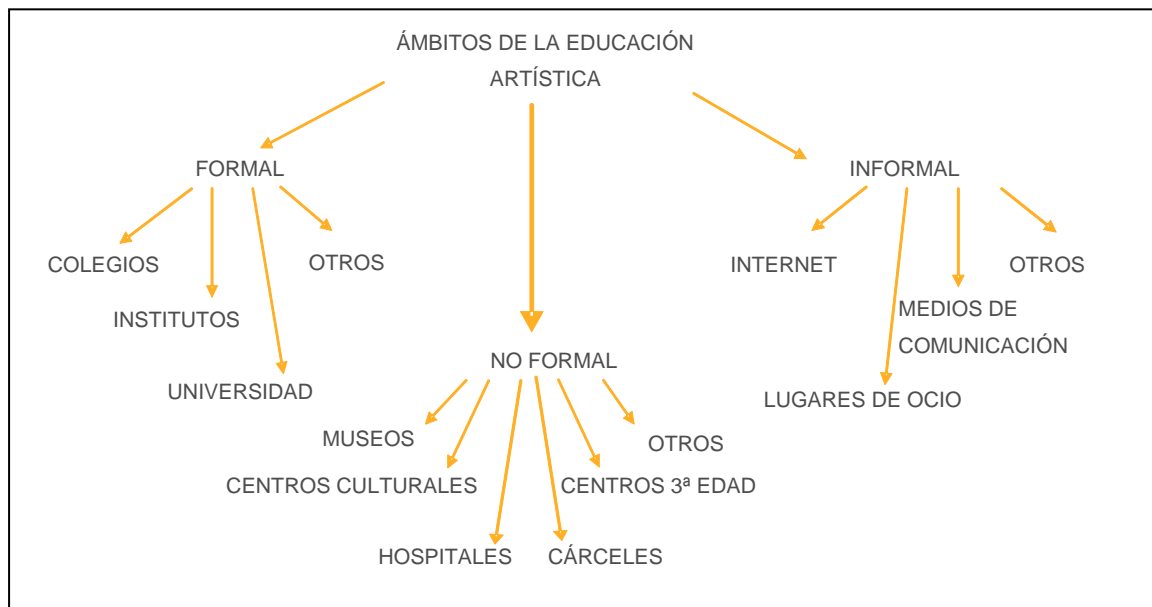
- Educación formal es *“el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”*.(pág. 33)

---

<sup>55</sup> Citados en VVAA, 2003. *Formación de Profesores de Educación Secundaria*.

- Educación no formal “es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema escolar, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. (pág. 33)
- Educación informal “es un proceso no organizado, ni sistematizado, de adquisición de conocimientos,... a través de la convivencia diaria”. (pág. 36)

Dentro de esta sociedad que aprende y enseña de forma continua y en diferentes ámbitos, se han ido estableciendo y definiendo nuevos contextos en los que desarrollar la educación artística, desarrollándose esta tanto en el ámbito formal como en el no formal o el informal.



## EDUCACIÓN FORMAL

Partiendo de la definición dada por Coombs y Armed y de la de Sarramona<sup>56</sup> que concibe la educación formal como una “actividad educativa que es intencional, que se lleva a cabo de forma sistemática y estructurada y que conduce al logro de titulaciones académicas oficiales. Esta educación obedece a un marco regulador y a un control que procede, en última instancia, de la legislación”; podemos decir que lo específico de la educación formal es la intervención del gobierno en ella. Es desde el gobierno del país o de la región desde donde se dictan los objetivos, contenidos mínimos,... lo que se conoce en España como el Diseño Curricular Base. Este conjunto de normas es el que hace de este tipo de educación una educación institucionalizada y permite que el superar cierto nivel otorgue un título oficial y de acceso a nuevos y superiores niveles de enseñanza. El resto de las características como la intencionalidad o la estructuración no es específico de la educación formal puesto que son compartidas con la no formal.

Fontal (2003) hablando de la educación patrimonial realiza un exhaustivo análisis de las ventajas y desventajas a diferentes niveles de la educación formal, no formal e informal aplicados a este campo. Partiendo de la concepción que esta autora maneja de patrimonio y de educación patrimonial <sup>57</sup> podríamos incluir sin problema la educación artística dentro de ella incluso hacerla casi equivalentes y sobre todo si como en esta tesis nos centramos en la educación artística en museos. Por ello se ha tomado como referencia, tanto en el caso de la educación formal como de la no formal y de la informal, para describir con más detalle las que pueden ser las características de la educación artística dentro de estos ámbitos. Para ello se analizaran las potencialidades y las debilidades de la educación artística en cada uno de estos ámbitos, evaluando los siguientes elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje:

---

<sup>56</sup> Citado en FONTAL, 2003, pág. 184.

<sup>57</sup> Para más información sobre la educación patrimonial consultar en el capítulo 3 el apartado sobre los modelos del Método MUPAI.

- El porqué se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, las motivaciones y argumentaciones.
- Cuál es el objeto de este proceso, es decir, cuáles son los objetivos que se marcan y los contenidos con los que se trabajan.
- Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, qué metodología se sigue y qué técnicas e instrumentos se utilizan.
- En qué contexto se realiza el proceso, analizando los lugares físicos y el entorno en que se desarrolla.
- A quién va dirigida la actividad, es decir quien es el sujeto que aprende en este proceso.
- Quién es el sujeto que enseña.

## Educación artística formal: potencialidades y debilidades

La educación formal es la que normalmente nos cuesta menos de identificar y quizás por ello es la que más necesita ser revisada bajo esta perceptiva, para darnos cuenta de cómo funciona lo que tenemos más asumido:

- **Porqué se enseña.** Las motivaciones que llevan a desarrollar una actividad de educación artística dentro de la educación formal varía dependiendo del resto de los factores, puesto que no serán las mismas si estamos educando a un niño en educación infantil, para el que el dibujo es un medio para comprender el mundo, a un alumno de bachillerato que estudia historia del arte o a un estudiante de bellas artes que se quiere dedicar al arte de forma profesional. Sin embargo todas tienen algo en común que es el dar a conocer el legado de la cultura en la que se realiza. Esto puede tener su lado negativo en que no es ni el profesor ni el alumno el que decide porqué se imparte la educación artística, sino que viene impuesto desde las instituciones

que son las que marcan que hay que saber, el camino a seguir,... sin tener en cuenta las necesidades específicas del grupo concreto.

- **Qué se enseña.** Los contenidos se encuentran ordenados, estructurados y secuenciados por niveles, para conseguir de una forma más eficaz alcanzar objetivos de todo tipo: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta estructuración lleva a la división del conocimiento en parcelas, en etapas, en épocas,... que dificultan una comprensión de conjunto, la relación entre el arte de diferentes épocas, lugares, culturas,... Además aunque sobre el papel aparecen (por obligación) tres tipos de objetivos, en realidad siempre hay algunos que salen perjudicados por ser difícilmente evaluables o porque desde las leyes no se les otorga importancia o utilidad. Así, se busca más el conocer que el comprender, respetar, valorar, disfrutar...
- **Cómo se enseña.** En cuanto a la metodología, no se suele utilizar el aprendizaje por descubrimiento, favoreciendo y potenciando el aprendizaje memorístico e imitativo, ya que facilita el hecho de evaluar por lo que el tema de la calificación se encuentra presente durante todo el desarrollo de del proceso de enseñanza – aprendizaje. El uso de las imágenes se transforma en un elemento motivador, que permite conocer las grandes obras de arte, muchas de las cuales los alumnos no conocerían de otra forma, pero que hace que se deje de lado la necesidad del contacto con la obra real, aunque esta no sea tan importante.
- **Dónde se enseña.** El principal lugar donde se lleva a cabo la educación formal es el aula. Éste suele tener una serie de características físicas controladas por las instituciones que hacen posible que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolle en unas condiciones de confort adecuadas y que en ocasiones permiten que este se personalicen por el grupo de alumnos haciendo más suyo este lugar. En cambio, no suelen posibilitar o favorecer otras relaciones o metodologías diferentes a aquellas en las que el profesor cumpla la función de transmisor de conocimiento.

- **A quién se enseña.** La edad, la situación económica, el nivel cultural,... de los que participan juntos del proceso de aprendizaje dentro de la educación formal suele ser similar, lo que en muchos casos facilita el desarrollo del mismo pero en otros le resta riqueza. Para los casos en los que esto no es así se suelen poner en marcha mecanismos para atender a esta diversidad, pero que en ocasiones sirven para diferenciarlas más que para integrarlas.
- **Quién enseña.** Suele ser especialista en la materia que imparte, pero esto le lleva a desconocer otras materias, por lo que tiende a transmitir una noción parcelada de lo que imparte, en este caso del arte.

## EDUCACIÓN NO FORMAL

Pastor (2004, pág. 40) aporta otra definición de educación no formal:

*“(...) todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que , aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones.”*

Como hemos dicho, la gran diferencia con la educación formal es que la no formal se encuentra fuera de la institucionalización, y que como explican Coombs y Armed sirve para cubrir esa necesidad continua de educación, dando servicio a aquellos que por motivos de edad, nivel cultural, necesidades educativas especiales,... no encuentran su lugar dentro de la educación formal o cuando esta no ofrece la formación que estos precisan.



## Educación artística no formal: potencialidades y debilidades

Al no encontrarse legislada, en la educación no formal no hay unos contenidos u objetivos a seguir, no existe normativa sobre quienes la pueden impartir o donde impartirla, lo que como vamos a ver tiene sus ventajas y sus inconvenientes.

- **Porqué se enseña.** La educación no formal en general y más concretamente la educación artística que se desarrolla en este ámbito, tiene como motivación normalmente, el deseo de los que la organizan de ofrecer un servicio social, abierto a todo tipo de público; sin embargo bajo este deseo se pueden ocultar otros como los de conseguir afluencia de público a un determinado museo o evento, demostrar su carácter social, o el uso de los datos de los participantes para beneficios propios.
- **Qué se enseña.** En cuanto a los contenidos y a los objetivos, la educación artística no formal, sobre todo cuando se desarrolla en ámbitos museísticos, suele centrarse en ejemplos locales y no tanto en los grandes hitos de la historia del arte (salvo en los grandes museos), lo que resulta por un lado beneficioso, por aportar un conocimiento alternativo y más relacionado con el día a día de los alumnos, pero que por otro suele aportar un conocimiento fraccionado. Los objetivos, se suelen centrar en el conocimiento y la sensibilización, pero no dejan de estar presentes otros como la publicidad de quienes lo organizan y el hecho de que normalmente se prioriza más al visitante ocasional que a la gente del barrio que tiene ese centro como referencia.
- **Cómo se enseña.** Las metodologías empleadas dentro de la educación no formal suelen ser más participativas y trabajar más el aprendizaje por descubrimiento partiendo de los conocimientos previos de cada grupo y adaptándose a este, pero en otras ocasiones se tiende a traspasar las metodologías de la escuela. No suele existir evaluación del trabajo del alumno, por lo que este se siente liberado de esta carga pero tampoco el docente, lo que puede resultar

negativo. En cuando a los instrumentos utilizados, existen también dos tendencias: la de repetir lo que se utiliza en el medio formal o la de crear nuevos instrumentos, más interactivos, basados en el contacto directo con las obras y facilitando actividades tanto antes como durante o después de la visita.

- **Dónde se enseña.** Los espacios en los que se desarrolla son muy variables, dependiendo del contexto específico, pero suele facilitar un trato más distendido entre docente y alumno y entre los propios alumnos, salvo en el caso de que el espacio se diseñe siguiendo la estructura de un aula escolar.
- **A quién se enseña.** El carácter voluntario de acceder a estos procesos de aprendizaje y la no limitación por ley de edad,... da la posibilidad de trabajar con grupos más heterogéneos, lo que enriquece la enseñanza y a la vez permite realizar actividades específicas según las necesidades del grupo. Sin embargo la escasa duración de la mayoría de las actividades de este tipo y su carácter voluntario impiden en ocasiones profundizar en el conocimiento, no sólo de los contenidos, sino de las personas.
- **Quién enseña.** Suelen ser especialistas en los contenidos a transmitir, que carecen de conocimientos sobre la educación.

## EDUCACIÓN INFORMAL

Mikel Asensio (2001a) define la educación informal comparándola con la educación formal, profundizando en cada uno de los elementos que forman parte de ella. Tal vez una de las comparaciones más importantes es la que denomina como *Paradoja del aprendizaje informal* (Asensio, 2001, pág.21) que resume en la siguiente tabla:

	Aprendizaje formal	Aprendizaje informal
Objetivo explícito de aprendizaje	Generalmente fuerte	Generalmente débil
Eficacia del aprendizaje	Muchas veces débil	Muchas veces fuerte

Este hecho, que el tipo de educación en el que la intención educativa suele ser menor sea el normalmente más efectivo, además de paradójico es un motivo de reflexión y de análisis, ya que es necesario saber que es lo que falla en la educación formal o que es lo que funciona en la informal para que esto sea así. Analizando estas diferencias, Asensio elabora una comparativa entre ambas que podríamos resumir de la siguiente forma:

- **Objetivos.** En la educación informal son más abiertos y relacionan diferentes facetas de la vida, mientras que en la formal son cerrados y no salen del currículum.
- **Contenidos.** En la educación informal los más importantes son los que tienen que ver con los procedimientos y con las actitudes, lo que implica un conocimiento más práctico y abierto, dejando como los menos importantes los conceptuales que sin embargo son los que más se potencian en la educación formal produciendo un conocimiento más teórico y cerrado.
- **Metodología.** La educación informal se basa en actividades cambiantes, no ordenadas de forma lineal, en las que se mezclan multitud de disciplinas, que buscan constantemente la conexión con el conocimiento anterior del individuo concreto y explota con ello la curiosidad del sujeto que aprende, lo que contrasta con las actividades estáticas, sobre un solo tema y secuenciadas de la educación formal.

- **Evaluar.** A la hora de evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje que se provoca en cada uno de estos ámbitos, la educación informal lo hace de forma cualitativa y sobre el proceso y la formal de forma cuantitativa y sobre el producto.
- **Relación sujeto que aprende y sujeto que enseña.** La relación entre el que enseña y el que aprende en la educación informal se basa en una conexión a través de los sentimientos, mientras que en la educación formal la relación está basada en el poder otorgado por el conocimiento, siendo el que lo tiene el que dirige la actividad.

En torno a la educación informal existe un debate ya que en muchas ocasiones y por muchos autores este tipo de educación no es considerada como tal. En el libro editado por el ICE de la UCM para preparar a los alumnos para el Certificado de Aptitud Pedagógica<sup>58</sup> se describen una serie de características de la educación que la definen:

- Es una realidad compleja.
- Se da gracias a la *educabilidad* humana.
- La pueden impartir otras personas sobre nosotros o nosotros mismos.
- Es un proceso continuo.
- Para que exista educación debe existir relación.
- Debe buscar el pleno desarrollo del hombre en libertad.
- Se orienta a la mejora de la persona en algún ámbito.
- Es intencional.
- Es un sistema.

---

<sup>58</sup> VVAA, 2003. *Formación de Profesores de Educación Secundaria*.

Tanto la educación formal como la no formal cumplen con todas estas características (al menos en teoría), pero por lo contrario, la educación informal, como hemos visto en la definición de Coombs y Armed o en las comparaciones de Asensio, no es ni intencional ni sistemática, y es por eso por lo que muchos autores no la consideran como educación. Aún así y puesto que hay discrepancia en este tema, hemos optado por incluirla, ya que aunque pudiera no considerarse como educación es indudable que hay modos de aprendizaje (aunque no exista intención de enseñanza) que no se ajustan a las definiciones de educación formal y no formal.

## Educación artística informal: potencialidades y debilidades

Una vez fijada una definición aproximada y las características de lo que puede llamarse educación informal, pasamos a exponer las potencialidades y debilidades definidas para la misma por Olaia Fontal:

- **Porqué se enseña.** En general la educación informal busca el transmitir costumbres, tradiciones, patrimonio cultural,... de una generación a otra, lo que se logra a través de la familia, de la convivencia, de los medios de comunicación,... Este tipo de educación persigue transmitir para conservar y perpetuar, no sólo el patrimonio físico (obras de arte, monumentos,...) sino el inmaterial, lo que según como sea utilizado, y si no va acompañado de un desarrollo de pensamiento crítico, puede perpetuar elementos negativos o ser utilizado por empresas,... para su propio beneficio.
- **Qué se enseña.** Los contenidos están íntimamente unidos y vinculados con el sujeto, con su día a día, pero la ausencia de sistematización hace que en muchas ocasiones estos no se transmitan de la mejor forma.
- **Cómo se enseña.** Dentro de la educación informal, los contenidos suelen ser transmitidos o bien por imitación o bien por metodologías centradas en la seducción y la atracción. Esto hace

que en la mayoría de las ocasiones el aprendizaje sea muy efectivo, salvo que no se conozca el medio de transmisión, como en el caso de las nuevas tecnologías para un sector de la población que no las maneja o por su desconocimiento o su dificultad para acceder a ellas.

- **Dónde se enseña.** El contexto de aprendizaje puede ser elegido por el sujeto que aprende, pero existe una gran variación que puede llegar a discriminar a ciertos colectivos según residan en ámbito urbano o rural o en diferentes culturas.
- **A quién se enseña.** Este aprendizaje suele ser muy efectivo ya que en la mayoría de los casos, cuenta como ya hemos dicho, con la carga y la relación emocional entre el que enseña y el que aprende (en el caso de las familias) y la motivación que producen algunos de los medios por lo que se lleva a cabo el proceso (medios de comunicación, internet,...)
- **Quién enseña.** En este caso se dan los dos polos opuestos: puede ser alguien muy conocido por el sujeto que aprende (familiar, amigo,...) o alguien totalmente anónimo (en el caso de los medios de comunicación, Internet,...)

## ***MUSEOS, CENTROS DE ARTE Y ESPACIOS EXPOSITIVOS***

Hemos visto como uno de los contextos dentro de la educación no formal es el museo, que es en el que se circunscribe esta tesis. Para acotar un poco más este ámbito de estudio se va a hacer un repaso por la definición de museo, sus funciones y un breve desarrollo histórico del mismo. Pero antes creemos oportuno aportar una breve definición de los conceptos con los que a lo largo de la tesis hacemos referencia al hablar del lugar donde se desarrollan las actividades estudiadas:

- Museo. En los estatutos del ICOM (Consejo Internacional de Museos) de 1974 se define como *“una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno”*. Dentro de esta definición, de los espacios estudiados en Madrid capital, podríamos incluir al Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Thyssen Bornemisza, Museo Sorolla, Ermita de San Antonio de la Florida y Museo Panteón de Goya y Museo de Artes y Tradiciones Populares.
- Centros de arte. Hemos denominado así a aquellos espacios que cumplen las características del museo pero que no tienen o no ponen al servicio del espectador una colección permanente, por lo que las obras expuestas suelen pertenecer a exposiciones temporales. Así podríamos incluir a Fundación ICO, Fundación MAPFRE, Fundación Telefónica y La Casa Encendida.
- Espacios expositivos. Esta definición incluye aquellos espacios en los que se exponen obras de arte pero con un fin lucrativo, y sin los fines de *“estudio, de educación y de deleite”* de los que se habla en la definición del ICOM. Aquí incluiríamos a galerías y ferias de arte.

## DEFINICIÓN DE MUSEO

En la actualidad las definiciones de museo más aceptadas son las del ICOM, todas ellas influenciadas por Rivière, que fue su director durante un largo periodo. Estas han servido de base para las de enciclopedias, leyes y otras asociaciones de museos. La definición más manejada es la de los estatutos del ICOM de 1974:

*“Artículo 3º: El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno.*

*Artículo 4º: El ICOM reconoce que corresponden a esta definición además de los museos designados como tales:*

- a. Los institutos de conservación y galerías permanentes de exposición mantenidas por las Bibliotecas y Archivos.*
- b. Los parajes y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, los monumentos históricos y los sitios que tengan la naturaleza de museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación.*
- c. Las instituciones que presenten especímenes vivos, tales como jardines botánicos y zoológicos, acuario, viveros,...*
- d. Parques naturales.*
- e. Centros científicos y planetarios<sup>59</sup>”*

## FUNCIONES DEL MUSEO

Hasta el cambio que se comenzó a gestar con la revolución de 1968, el museo tenía cuatro funciones fundamentales: conservar, presentar, investigar y difundir. *“La recolección y el almacenamiento, a los que se unía en los museos tradicionales el cometido del constante aumento de los fondos, obligaron a la ordenación y clasificación de las colecciones en su presentación pública y, posteriormente, a su investigación y difusión cultural.”* (pág. 190). De esta forma define Alonso (1993) la situación de los museos y como unas funciones

---

<sup>59</sup> Los apartados d y e fueron añadidos en la XIV Asamblea General en 1983.



derivaron en otras. Para la enumeración de las labores del museo sigue la estructura de Douglas A. Allan basada en la definición del ICOM:

- **Coleccionar.** Ante la necesidad de adquirir obras para las colecciones de los museos se plantean cuestiones como qué o cómo coleccionar; el hecho de la legitimación de las obras por la pertenencia a un museo, las obras únicas,...
- **Identificar.** Una vez adquirida una obra, el museo debe identificar, autenticar y datar las obras.
- **Documentar.** Dentro de la documentación se pueden incluir el registro y el inventario de las colecciones del museo, ambos tienen el objetivo de enumerar los bienes del museo y sus características principales para facilitar las tareas de investigación. Dentro del registro una de las variantes a tener en cuenta es la forma de ingreso de las obras, ya sea en régimen de propiedad o de custodia.
- **Investigar.** Además de para completar las tareas anteriormente descritas como la identificación o la documentación, la investigación es una de las funciones inherentes del museo, desde su posición privilegiada de posesión de los objetos que forman parte de sus colecciones.
- **Preservar y conservar.** De nada serviría adquirir, documentar o investigar sobre los fondos existentes si no existe una preocupación por la conservación de estos. Los objetos se consideran como los únicos testimonios fieles del pasado, por ello conservarlos para las futuras generaciones es necesario. El museo debe por lo tanto conservar el patrimonio para transmitírselo a las siguientes generaciones.
- **Exhibir.** La exhibición es la forma de dar a conocer los fondos del museo al público. En los países de Europa del este se tiene en cuenta el carácter documental, en los mediterráneos se

busca una presentación estética; los anglosajones realizan exposiciones de carácter técnico y didáctico, mientras que otros se dejan llevar por planteamientos antropomórficos y ecológicos. Una exposición debe tener buenos rótulos, conservar la armonía entre estos y los objetos expuestos y un buen diseño, desde en la colocación hasta en la iluminación, el color o la tipografía. Dentro de los múltiples pasos que se enumeran para el proyecto de una exposición, sólo uno hace referencia al público. En este caso se habla de la necesidad de estimular al espectador de forma intelectual y emotiva para facilitar una experiencia de aprendizaje, el uso de recursos interactivos, electrónicos e informáticos adaptados a diferentes tipos de público.

- **Educación o la relación entre el público y el museo.** La función educativa se ve necesaria tras la II Guerra Mundial y más después de 1968. Existen muchas investigaciones en este campo realizadas durante los últimos años. Con la educación se busca pasar del espectador o público pasivo al público activo o actor. En la reunión del ICOM en 1966, se incluye la necesidad de realizar actividades educativas.

## TIPOS DE MUSEO

En esta tesis prestamos sólo atención a los museos o espacios museísticos dedicados a las artes plásticas, aunque existen muchos tipos de ellos, que creemos conveniente mencionar siguiendo la clasificación que hace el ICOM para contextualizar la tipología de museos estudiados en esta tesis

1. Museos de Arte (conjunto: bellas artes, artes aplicadas, arqueología).
  - 1.1. Museos de Pintura.
  - 1.2. Museos de Escultura.
  - 1.3. Museos de Grabado.
  - 1.4. Museos de Artes Gráficas: diseños, grabados y litografías.

- 1.5. Museos de Arqueología y Antigüedades.
- 1.6. Museos de Artes Decorativas y Aplicadas.
- 1.7. Museos de Arte Religioso.
- 1.8. Museos de Música.
- 1.9. Museos de Arte Dramático, Teatro y Danza.
2. Museos de Historia Natural en general (comprendiendo colecciones de botánica, zoología, geología, paleontología, antropología, etc.).
  - 2.1. Museos de Geología y Mineralogía.
  - 2.2. Museos de Botánica, Jardines Botánicos.
  - 2.3. Museos de Zoología, Jardines Zoológicos, Acuarios.
  - 2.4. Museos de Antropología Física.
3. Museos de Etnografía y Folclore.
4. Museos Históricos.
  - 4.1. Museos Bibliográficos, de grupos de individuos, por categorías profesionales y otros.
  - 4.2. Museos y colecciones de objetos y recuerdos de una época determinada.
  - 4.3. Museos conmemorativos (recordando un acontecimiento).
  - 4.4. Museos Biográficos, referidos a un personaje (casas de hombres célebres).
  - 4.5. Museos de Historia de una Ciudad.
  - 4.6. Museos Históricos y Arqueológicos.
  - 4.7. Museos de Guerra y del Ejército.
  - 4.8. Museos de la Marina.
5. Museos de las Ciencias y de las Técnicas.
  - 5.1. Museos de las Ciencias y de las Técnicas, en general.

- 5.2. Museos de Física.
- 5.3. Museos de Oceanografía.
- 5.4. Museos de Medicina y Cirugía.
- 5.5. Museos de Técnicas Industriales. Industria del Automóvil.
- 5.6. Museos de Manufacturas y Productos Manufacturados.

6. Museos de las Ciencias Sociales y los Servicios Sociales.

- 6.1. Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación.
- 6.2. Museos de Justicia y de Policía.

7. Museos de Comercio y de las Comunicaciones.

- 7.1. Museos de Moneda y de Sistemas Bancarios.
- 7.2. Museos de Transportes.
- 7.3. Museos de Correos.

8. Museos de Agricultura y de los Productos del Suelo.

## Museos de Arte

Los museos de arte son para Alonso (1993, pág. 138) *“aquellos cuyas colecciones están compuestas por objetos de valor estético y que han sido conformadas para mostrarlas en este sentido, aun cuando no todas las obras de arte que las integran hayan sido concebidas con esta intención por su autor”*. Estos museos deben tender a crear un ambiente que permita una relación íntima y cercana entre la obra y el espectador, desacralizándola y huyendo de un espectador pasivo.

Los museos de arte se pueden clasificar por su contenido o de forma cronológica, aunque lo más usual es hacerlo en museos arqueológicos, museos de bellas artes, museos de arte contemporáneo y museos de artes decorativas:

- Museos arqueológicos. Las colecciones de estos museos las forman los objetos que provienen de la antigüedad, desde la prehistoria hasta la caída del Imperio romano. Algunas de las características de los museos arqueológicos, es que en ocasiones se tienen que ubicar en lugares específicos como yacimientos, ya que los restos no se pueden trasladar de lugar, y la especial atención que merecen la conservación y la restauración de sus fondos.
- Museos de bellas artes. La denominación de museos de bellas artes es una de las más ambiguas y amplias, aunque parece hacer referencia a museos que incluyan cualquier tipo de arte plástica realizada durante la Edad Media y la Edad Moderna. La labor didáctica y pedagógica en el montaje de sus exposiciones es necesaria por la gran variedad de objetos que custodia, pero también sencilla porque se trabajan con periodos y estilos afianzados y bien definidos.
- Museos de arte contemporáneo. Se consideran, por lo general, museos de arte contemporáneo, aquellos que contienen obras de Cézanne, Van Gogh y Gauguin o posteriores. En estos museos conceptos como modernidad, posmodernidad, vanguardia,... están presentes en su concepción y en su funcionamiento. Son museos de una gran complejidad por la variedad de las obras que acogen y porque, al contrario de los museos de bellas artes, estas obras no están todavía clasificadas y agrupadas de forma clara y definitiva. Dentro de los museos de arte contemporáneo, Alonso (1993) hace una división en museos de la consagración histórica, museos de representación cultural, museos de la significación experimental y museos de la autolegitimación (en los que el edificio o la posesión de determinadas obras emblemáticas son las que les dan valor).

- Museos de artes decorativas. Estos museos son los que “*conservan y exponen objetos de arte industrial o de artes aplicadas a la industria*” (pág. 150). El primer museo de este tipo fue el Victoria and Albert Museum, que se creó en Inglaterra tras la Exposición Universal de 1851 en Londres, donde se puso de manifiesto la preocupación por el declive en la calidad estética de los productos industriales motivada por la desaparición de los artesanos y los gremios debida a la revolución industrial. En este museo se reveló la preocupación didáctica con actividades como préstamo de exposiciones, de libros y material para conferencias, con el objetivo de formar a los próximos diseñadores.

Existen también otras clasificaciones como la de Puiggros (2005) que divide a los museos por su postura dentro del debate en torno a la función o carácter físico del museo. Ante ello se propone una serie de categorías:

- Museo como caja. El museo funcional que sólo pretende acoger, conservar y poner en contemplación de la mejor forma posible la colección que acoge.
- El museo tradicional; realizado según las ideas tradicionales de museo, con la distribución, iluminación,... tradicionales.
- El museo minimalista. En busca de autenticidad, de un museo intemporal, que cree un ambiente sagrado,...
- El museo como collage, en el que se combinan diferentes edificios con diferentes funciones.
- El museo que se desnuda sobre sí mismo.
- El museo desmaterializado, o el museo en Internet.
- El museo de estilo, donde se recrea un momento de la historia, del arte,...

## BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Tanto la definición como el estudio de las funciones de los museos surgen de la museología o ciencia que estudia la forma y el concepto de museo. Fruto del nacimiento de esta ciencia y del interés por el desarrollo de los museos en el siglo XX se crean dos instituciones que engloban a los museos de todo el mundo en busca de la colaboración y la cooperación entre ellos: la Oficina Internacional de Museos en la década de los 20 y el ICOM (Consejo Internacional de los Museos) en 1947 tras la disolución, con la II Guerra Mundial, de la Sociedad de Naciones de la que dependía la Oficina Internacional de Museos. Pero es después de la revolución de mayo de 1968, cuando los museos entran en crisis y se produce la denominada nueva museología, una concepción diferente del museo, de sus objetivos,... destacando la fundación en 1977 del Centre Georges Pompidou en París (Alonso, 1993, 1999). Es el ICOM el que redacta en 1970 las definiciones de museología y museografía más utilizadas:

- Museología es *“la ciencia del museo; estudia la historia y razón de ser de los museos, su función en la sociedad, sus peculiares sistemas de investigación, educación y organización, la relación que guarda con el medio ambiente físico y la clasificación de los diferentes tipos de museos”*.
- Museografía es *“la técnica que expresa los conocimientos museológicos en el museo. Trata especialmente sobre la arquitectura y el ordenamiento de las instalaciones científicas de los museos”*.

Es la museología, por lo tanto, la que estudia como el museo y el coleccionismo están unidos en su evolución, surgiendo los museos por la exposición pública de las colecciones, haciendo que el arte y la cultura no fueran simplemente un adorno para los privilegiados. Así, el museo se convierte en un testimonio de la historia del hombre, como ya lo fue desde que los griegos comienzan a reunir y conservar elementos creados por el ser humano, y Platón habla de la necesidad de la presencia de personal que recibiera a los turistas en los peristilos de los templos para hacerles más accesibles las obras expuestas. Alonso (1993), considera que “e/

*museo es un fenómeno europeo extendido como institución pública y didáctica sobre todo durante los siglos XIX y XX por los más variados países del museo*". (pág. 75) e incluye una cita de Hugues de Varine – Bohan que resume la evolución del coleccionismo y el museo desde su comienzo hasta ahora (pág. 63).

*"Este origen tan esquemático se ha transformado, desde la Antigüedad, en los llamados tesoros: primero eclesiásticos, cuando la Iglesia era el lugar de estudio y conservación de los conocimientos humanos; después, los tesoros reales, en las cortes, consideradas éstas como los centros de las relaciones internacionales; por último, los tesoros llamados "gabinetes de curiosidades" de la gran burguesía y de los aristócratas cultos, que en la última instancia poseían el privilegio de transmitir los conocimientos y la cultura. De este modo se llegó en el siglo XVIII a la creación de los museos institucionales, abiertos a un cierto tipo de público. En los siglos XIX y XX los museos se abren definitivamente a todos los públicos".*

El concepto actual de museo se forjó a partir de la II Guerra Mundial, y para saber como se llegó a ella desde la Grecia clásica, hay que estudiar (Alonso, 1993, 1999) la evolución del concepto de museo y del coleccionismo desde entonces. Aunque los museos como tales se comienzan a crear en el Renacimiento, ya se habla de museo en la Edad Antigua con el mouseion de Alejandría, como centro de investigación y aprendizaje.

El museo nace en la Grecia clásica, con la intención, según Platón, de facilitar la contemplación de las obras maestras creadas por la inspiración de las musas. Ya entonces se crean diferentes espacios destinados a la conservación y contemplación de objetos como los *mouseion*, donde se recogían los conocimientos y avances de la humanidad, las *pinakothéke*, donde se guardaban pinturas, estandartes u objetos y que es lo más parecido a nuestro concepto actual de museo. En este periodo, el arte sólo se podía contemplar en los templos y tal vez por eso una de las fuentes etimológicas de la palabra museo haga referencia al culto religioso, algunas obras de arte se veneren y en los museos se esté callado como ocurre en una iglesia. Los romanos copiaron también estos conceptos y comenzaron sus colecciones con el expolio en las guerras



contra los griegos y los helenos, siendo casi obligado en las casas importantes tener pinturas, esculturas u otros objetos de esta procedencia; y si no se las podían permitir recurriendo a profesionales que se dedicaban a crear copias de las originales. Ya entonces se empezaron a crear los primeros “museos públicos”, con personalidades como Marco de Agripa que movido por la necesidad de dar una utilidad pública a las obras de arte, las reagrupaba para sacarlas del silencio de las colecciones privadas. De esta herencia se definió el objetivo principal del arte en el primer cristianismo, el arte debía servir como educador moral. Por ello todo arte que no se ajustara a este objetivo fue destruido, desterrado o no creado. Entonces el poder del coleccionismo pasó de los nobles romanos a la iglesia cristiana, creándose los primeros inventarios por parte de las ordenes religiosas, y esto se mantuvo durante toda el románico. La llegada del estilo gótico, la humanización del arte (que se ve en temáticas, proporciones,...) y la aparición de la clase burguesa van de la mano. Esta nueva clase social comienza a ejercer el coleccionismo, la aparición del arte gráfico, y va creando las circunstancias que condujeron al Renacimiento.

El humanismo, durante el Renacimiento, hizo que se acrecentara el interés por el coleccionismo. Una burguesía culta que se interesaba por el pasado clásico requería obras que reflejaran esos ideales y esa cultura. Se empiezan a dar colecciones artísticas y con motivos enciclopedistas. Familias poderosas como los Medici en Florencia, no sólo compraban e invertían en arte, sino que influían en el gusto del resto de ciudadanos, en las creaciones de los artistas, en el concepto de artista como genio,... y por lo tanto en el coleccionismo. Los artistas eran consagrados o maldecidos por el gusto de unas pocas personas que tenían el poder económico, político e intelectual en determinado momento. Tan fuerte era este ideal que poco después, durante lo que se denomina el manierismo, se construyó el primer edificio destinado a hospedar un museo, el Palacio Uffizi; y se multiplicaron las colecciones ante la sensación de un declive del arte como medio para conservar y dejar testimonio del gran arte creado durante el renacimiento. El barroco coincide con el cisma que dividió a la iglesia en católicos y protestantes, lo que al ser la iglesia una de las mayores potencias culturales, produjo diferentes tipos de manifestaciones artísticas y modos de coleccionismo según las creencias religiosas. La iglesia católica ejerció su poder y su censura en el arte creado en su territorio, siendo el arte un elemento propagandístico de sus ideas. Por ejemplo en Francia, el coleccionismo se

convirtió en una expresión de la autoridad de la corona, llegando a crear la Academia Real de Pintura y Escultura, desde la que se controlaba la educación artística, la producción, el estilo, los temas e incluso el comercio, ya que los compradores de arte debían de acudir a la academia a adquirirlo. El coleccionismo pasó de Roma a París, convirtiéndose Italia en un lugar donde ir a comprar obras de antiguas colecciones. En la zona protestante, la libertad religiosa se tradujo en la libertad artística, en una mayor importancia del coleccionismo burgués y en una humanización y desacralización de los temas; la demanda aumentó y por ello comenzaron a proliferar obras gráficas, copias,... El coleccionismo en esta zona se da como un medio de prestigio.

Durante el siglo XVI, aparecen dos clases diferentes de coleccionistas al amparo de una burguesía cada vez más importante: los curiosos, que adquirían obras de arte por prestigio, siguiendo modas y sin conocimiento profundo del arte; y los filósofos, que influenciados por la ciencia y el enciclopedismo, comenzaron un coleccionismo sistemático, organizado y especializado. Tras el descubrimiento de Pompeya y Herculano, se dio una vuelta al clasicismo; la alta burguesía solicitaba a los mejores escultores del momento obras en las que se representasen personajes y dioses de la cultura clásica.

En el siglo XVIII el avance de la ciencia y el enciclopedismo aumentó el coleccionismo, ampliándose el campo de lo coleccionado a áreas como la biología, la botánica o la mineralogía. Estas colecciones comienzan a tener un carácter ordenado, sistematizado y metódico en el modo de adquirir, conservar o en su caso exponer los elementos que formaban parte de ellas. Esta corriente hizo que se comenzaran a plantear de nuevo estas colecciones y museos como centros de investigación y estudio como el mouseion heleno, y que se comenzaran a abrir de forma puntual y elitista algunas colecciones para ser visitadas.

Con el romanticismo y las revoluciones en Francia, los coleccionistas se vieron perdidos ante unos artistas que se sentían libres de crear según su criterio, creando obra propia y llegando a rechazar encargos. En la segunda mitad del siglo XIX Estados Unidos toma fuerza en el coleccionismo, comprando obra en Europa con

la intención de dotar a su país de patrimonio, dándose casos en los que los coleccionistas donaban toda su colección al estado e incluso creando los espacios donde se pudieran conservar y contemplar.

Durante el siglo XX y antes de la II Guerra Mundial, se comenzó a dar una mayor especialización de los museos, pero aún no se tienen en cuenta las posibles relaciones entre el público y los objetos expuestos. Durante este periodo se crea la Oficina Internacional de Museos, que pone de manifiesto la necesidad de definir los objetivos del museo y destaca como una de las labores más importantes del mismo hacer consciente a la sociedad de su patrimonio, así como la de ayudar a su comprensión. Esto genera tres posturas diferentes en relación con la educación en los museos: los que opinan que lo importante es el carácter estético de las obras mostradas, los que opinan que la función más importante del museo era la educativa y la que buscaba el término medio entre la erudición y el acceso de todo el mundo a las obras.

Tras la II Guerra Mundial se producen grandes cambios en los museos y en la educación que se desarrolla en los mismos. La bonanza económica hace que la necesidad cultural suba, creándose una nueva situación para los museos:

- Se consideran como centros que deben de ser asequibles y disfrutados por toda la población.
- Aparece un nuevo público con educación y necesidades diferentes.
- Se cambia la política del museo para dejar de estar centrada en el objeto para estarlo en el público, lo que Pastor relaciona con el cambio educativo que se produce en la educación formal con la Escuela nueva que se centraba en el niño y no en los contenidos. (pág. 31).
- Incremento de la oferta educativa en los museos.

Es en el siglo XX, con el curso que impartió George – Henri Rivière en la Sorbona sobre la museología, cuando ésta entra en las universidades para dar respuesta a la demanda de los profesionales de los museos tras la revolución de 1968. Se comienza a llamar museología crítica a la elaborada desde las universidades y centros de investigación ajenos a los museos; una tendencia que surge de la nueva museología de la

revolución, para hacer frente a los cambios ocurridos desde entonces: desde un mayor desarrollo de la política social a la proliferación y transformación de los museos de arte moderno y contemporáneo, de centros elitistas a focos de turismo y visitas escolares. Por ello, a partir de los años setenta se empiezan a formar con mayor fuerza los departamentos pedagógicos, teniéndose que enfrentar a muchas dificultades incluso dentro del propio museo. Aunque en estos años se dio una proliferación de los mismos, existen departamentos pedagógicos en Europa, Estados Unidos y Canadá desde comienzos del siglo XX. Las ofertas educativas se basaban en préstamo de objetos y colaboración con escuelas para facilitar la formación en diversos campos, la realización de visitas guiadas o fichas didácticas. Generalmente las personas que realizaban estas tareas eran voluntarios o contratados a tiempo parcial, pudiéndose considerar la primera profesional del área Ruth Weston que en 1931 firmó un contrato a tiempo completo en el Museo de Leicester. En España se comenzaron a crear estos departamentos a finales de los setenta y sin el bagaje previo que existía en otros países. Los primeros ejemplos se dan en Cataluña y en museos madrileños como el Museo Arqueológico Nacional, el Museo del Prado o el Museo Etnológico.

Después de todo este recorrido, Puiggros (2005) expone como el museo se encuentra hoy ante una nueva situación provocada por un cambio en los que se han considerados objetos museísticos:

- Especialización de las instituciones culturales según el tipo de colección, incluyéndose elementos inmateriales como imágenes, sonidos, memoria oral,... Esta especialización es necesaria por la mejor función didáctica que tienen este tipo de museos.
- La sustitución de *“la pieza por el documento”* (pág. 61). Se eliminan las barreras que delimitan lo que puede pertenecer a una colección y lo que no, se diversifican los elementos que pueden pertenecer a ellas,...
- Se rompe la idea de documento como información veraz y sin dudas, por las ideas del posmodernismo.

Toda esta historia de la evolución del concepto de museo se puede resumir, según Alonso (1993, pág.77) de la siguiente forma:

*“Concepción alejandrina, como “centro científico” y universal del saber.*

*Concepción romana del museum, heredera del helenismo, como “templo de las musas”, pero introduciendo los matices del carácter privado y presentativo del coleccionismo frente a la formulación colectiva del museo ptolomeico.*

*Concepción renacentista, el museo-colección, heredero directo de la concepción romana pero formulado como el más claro precedente del concepto moderno de museo.*

*Concepción ilustrada o el museo como instrumento científico y alojamiento (conservación) de los testimonios del saber y de la creación humana.*

*Concepción revolucionaria: el museo público como medio de cuestionamiento crítico y lección sociocultural.*

*Concepción del siglo XX: el museo organizado, vivo y didáctico desde los antecedentes del museo-almacén.*

*Concepción postmoderna: el museo como “espectáculo” en la ascensión y autolegitimación, protagonista del espectador.*

*Concepción finisecular (impredecible futuro del museo): Desde la muerte del “invento ilustrado” (el museo enciclopédico) a las alternativas fragmentadas, las redefiniciones socioculturales y el nacimiento de la cultura multinacional museística.”*

## 2.3. Educación artística en los museos

En lo que resta de capítulo se hace un repaso a la situación actual de la educación artística en los museos. Para ello hemos organizando la información en dos bloques:

- Educación artística en museos en general, en el que se describirá la situación de la misma teniendo en cuenta bibliografía y páginas web sobre educación artística en museos en general.
- Ejemplos de educación artística en museos tanto a nivel internacional como nacional y de Madrid capital. Se ha optado por incluir sólo los ejemplos de los que se ha obtenido información directa, teniendo en cuenta estas fuentes:
  - Ejemplos específicos de actividades educativas en museos a través de testimonios de responsables de este tipo de actividades en museos, en entrevistas personales, intervenciones en congresos o publicaciones.
  - Visita – observación de actividades educativas en museos.

Así, antes de pasar a contar ejemplos específicos, se expondrá la situación actual de la educación artística en los museos respondiendo a las preguntas que pueden definir toda acción educativa: *¿para qué?*, *¿qué?*, *¿cómo?*, *¿dónde?*, *¿a quién?* y *¿quién?* Al responder a estas preguntas se ha decidido, más que intentar resumir las características generales, plantear las cuestiones que se están debatiendo o sobre las que se está trabajando, que muestren no sólo la realidad de la práctica educativa, sino las preocupaciones y problemas a los que se enfrentan en la actualidad los encargados de este tipo de actividades.

## ***¿PARA QUÉ SE ENSEÑA?***

En 1960 el Consejo Internacional de Museos (ICOM) define que la educación en los museos debe servir para que cualquier tipo de público se enriquezca al visitar el museo y para ello propone que se utilicen metodologías apropiadas para cada público, que se busque la participación activa del individuo y que esta labor se ejerza de forma coordinada entre el museo y otras instituciones educativas. Pero si bien se habla de la necesidad de que los fondos de los museos sirvan para la educación del ser humano, sin embargo esto no implicaba que el museo llevara a cabo actividades educativas, ya que algunos consideraban que la obra de arte no necesitaba mediador para transmitir conocimiento al público y por lo tanto educaba por si misma. Este hecho que podría no ser importante en épocas anteriores, es primordial en la sociedad actual en el que por motivos sociales, culturales, económicos,... la población tiene nuevas necesidades educativas, culturales y de tiempo de ocio. Esto se incrementa si tenemos en cuenta que el arte se está comenzando a considerar como una fuente de ocio y como indica Gomarín (ed. 1992) los museos comienzan a tener importancia por su poder educativo al permitir el contacto directo con obras de arte. Sin embargo este tipo de ocio relacionado con el arte y los museos implica, al igual que otras expresiones culturales como la lectura, un ocio activo, un cierto esfuerzo por el visitante para poder disfrutarlo. La clave de este disfrute está para Rico (2002), en la sensibilidad y en el conocimiento. El principal problema se encuentra entonces es la necesidad de cubrir desde los museos las carencias de un sistema educativo que no se preocupa por educar y desarrollar la sensibilidad, los sentidos, los sentimientos,... de los alumnos como medio de crecimiento personal y forma de aprendizaje.

Ante estos cambios el museo debe adaptarse a la sociedad actual y puede lograrlo esforzándose en esforzarse cuatro puntos fundamentales. Estos, según señala Pastor (2004), están relacionados con la labor educativa del museo, tanto la indirecta relacionada con las exposiciones, el modo de montarlas, la visión que de si mismos dan al público potencial,... como la directa, es decir en el diseño y desarrollo de actividades

educativas. Estos puntos, por lo tanto, son los que en gran medida tenderán a definir la acción educativa del museo y por lo tanto son las razones que en muchos casos mueven a su desarrollo. Estos cuatro puntos son:

- Captación de nuevos públicos, no con fines de aumento de recaudación o similares sino para lograr los objetivos de los museos y la futura supervivencia de los mismos. Se debe buscar nuevo público por el aumento de las opciones de ocio y por lo tanto de la demanda; porque desde los organismos oficiales se premia la puesta en funcionamiento de políticas para conseguirlo; porque los museos son más tenidos en cuenta cuantos más visitantes tengan y porque con el cambio de mentalidad se sienten obligados a democratizarse. Para ello se intenta romper las barreras que impiden el acceso al museo, ya sean de tipo físico, sensorial, intelectual, económico, actitudinal o emocional.
- La importancia de la cooperación con otras instituciones, como archivos o bibliotecas, para mejorar el servicio a los visitantes facilitando el entendimiento de los objetos que se exponen.
- El marketing cultural, que consiste en adecuar cada tipo de actividad a un tipo de público, para que todos encuentren la mejor forma de acercarse al museo y a su contenido. Para ello hay que realizar investigaciones sobre el público real y potencial, sobre como hacer que el museo y sus objetos pasen a formar parte del patrimonio cultural de los visitantes,...
- La utilización de las nuevas tecnologías, no como fin o sustitución de las exposiciones, sino como medio para hacerlas más accesibles. Así el uso de proyecciones múltiples de imágenes pueden servir para crear ambientes diferentes; los videos para introducir o explicar contenidos; películas o series de televisión para hacer más cercanos los objetos expuestos a los visitantes; o Internet como medio para realizar actividades online, facilitar el acceso a materiales didácticos, relacionarse con otros usuarios con los mismos intereses o preparar las visitas.



## ¿QUÉ SE ENSEÑA?

Podría parecer obvio que el objeto de estudio (contenido) de las actividades educativas en un museo debería de ser las obras que se exponen en dicho museo, porque como hemos visto las actividades educativas sirven en parte para promocionar el museo y asegurar su supervivencia, por lo que si las obras de sus colecciones son entendidas y apreciadas por el público (objetivo), este acudirá al mismo. Sin embargo, una de las dificultades de los museos de arte es que en muchas ocasiones su contenido no se entiende o no se quiere entender (Rico, 2002). Este problema se agrava con el arte contemporáneo, que en principio debería de ser más accesible por ser del que mejor conocemos su contexto de creación, pero en la mayoría de los casos se entiende como una tomadura de pelo o como algo familiar pero sin importancia. Por ello se defiende, aunque no se aplica en muchas ocasiones, la utilización de contenidos alternativos, ajenos al museo que permitan la mejor comprensión de las obras del mismo.

Sobre la cuestión de los objetivos y los contenidos para trabajar en la educación artística en los museos Rico (2002) cita una serie de hechos que le resultan sorprendentes en torno a las exposiciones, los museos y el público, y que por lo tanto tienen su implicación en la práctica educativa:

- Como la visita a una exposición se convierte en muchos casos, por corta que sea, en una actividad cansada.
- El interés e incluso obsesión de ver todo lo que hay en un museo o en una exposición cuando se acude a verla.
- El recorrido de los visitantes en las exposiciones suele ser rápido, con prisa; entre el 60 y el 70% ven sólo unas cuantas obras, un 20 o 30 % realiza visitas más largas como grupos de colegios,

universidades, grupos específicos,... y sólo un pequeño porcentaje compuesto por el público más habitual, hace visitas cortas destinadas para dedicarle tiempo a una obra en particular.

- La gran diferencia existente en la mayor parte de los casos entre los recorridos diseñados por los organizadores de la exposición y los que toma el visitante.
- Los recorridos organizados por las agencias de viajes que con la inclusión de la visita a los museos como parte obligada de sus recorridos ha contribuido a una afluencia masiva a los mismos.
- El museo como espectáculo, como el caso del Guggenheim de Bilbao, que transformó la ciudad de centro industrial a objetivo de los recorridos de turistas de todo el mundo para ir a visitar el museo.
- Las exposiciones temporales como reclamo para el visitante, aunque la mayoría de la exposición esté compuesta por obras que se encuentren de forma permanente en las salas de este museo.
- La poca importancia que se da en determinados tipos de museos y exposiciones a la presencia del objeto original en la misma.

Por ello los objetivos y contenidos tratados en las actividades educativas en el museo giran en muchos casos en torno a esta realidad, y una de los grandes retos es conseguir unas actividades que entretengan y ofrezcan a los participantes la posibilidad de aprender, de las que el museo aprenda a diseñar exposiciones y actividades educativas que favorezcan las preferencias o necesidades de los visitantes (y no del museo) y los visitantes a valorar al museo, a sus obras y a sus propuestas.

## ¿CÓMO SE ENSEÑA?

Responder al cómo es tal vez una de las cuestiones más importantes sobre las que reflexionar en la educación artística en los museos. La educación artística no ha desarrollado muchas metodologías propias, y cuando esto se ha hecho han sido relacionadas más con la educación formal, de tal forma que cuando se aplica una metodología educativa en los museos, se tiende a repetir consciente o inconscientemente las metodologías desarrolladas en la escuela. No es ahora el momento de entrar a debatir la calidad o eficacia de estas metodologías, pero sí de destacar que la educación formal y no formal, la escuela y el museo son contextos educativos totalmente distintos, lo que hace que una misma metodología no tenga porque poder servir para ambos. Por ello es importante reflexionar en el cómo transmitimos los contenidos o cómo hacemos para alcanzar los objetivos marcados dentro de la educación artística en los museos, para no repetir metodologías impuestas de alguna forma desde otros contextos y crear metodologías propias. Una forma de conseguirlo es partiendo de las teorías del conocimiento y las teorías del aprendizaje, de las cuales Pastor (2004) desprende cuatro tipos de teorías educativas que relaciona con cuatro tipos de museos:

- Un enfoque tradicional, que se basa en la existencia de un conocimiento o verdad objetiva, externa al individuo y un proceso de aprendizaje pasivo y de memorización, se refleja en museos tradicionales que no se preocupan del modo en el que pueda llegar la información que presentan a sus visitantes.
- El enfoque conductista, que tiene el mismo concepto del aprendizaje pero no cree que el conocimiento tenga que existir fuera de los individuos; se hace patente en los llamados museos ordenados.
- El enfoque activo o de descubrimiento afirma la existencia de un conocimiento objetivo pero piensa que el aprendizaje se obtiene por experimentación, de forma activa y por una continua

relación entre lo aprendido y lo que ya se conocía. Este enfoque está presente en museos en los que los visitantes va a hacer y ver más que a escuchar.

- La tendencia constructivista, que niega la existencia de una única u objetiva verdad externa al individuo y considera el proceso de aprendizaje como algo activo que revisa de forma continua lo aprendido y la forma de aprender. En estos museos los objetos se colocaran según las necesidades educativas de los visitantes, se favorecerá la interacción, se ofrecerán actividades adaptadas a cada tipo de público para que este establezca conexiones propias y elabore sus propias conclusiones de las exposiciones.

Estas metodologías, estemos o no de acuerdo con ellas, por lo menos tienen la virtud de estar adaptadas al ámbito museístico. Sin embargo muchos autores hablan de la necesidad de aplicar medidas radicales para poder salir de la crisis o hacer frente a los cambios de la sociedad desde la educación artística en los museos, apoyando sobre todo la tendencia constructivista. Entre ellos, Rico (2002) que hace una serie de propuestas metodológicas desde su experiencia como profesor universitario de la materia, para la formación de los profesionales del diseño de proyectos expositivos. Entre estas se pueden destacar:

- El objetivo de un centro de formación artística debe ser formar en el oficio y ofrecer un centro de reflexión.
- Se debe tender, por la situación de escasez de recursos y tiempo, por hacer pensar y no por transmitir pensamientos. Los alumnos aprenden más cuando se tratan temas que les interesan por ser cercanos o cuando pueden aplicarlos de forma práctica y ante problemas reales.
- Es necesario trabajar en grupo y que este sea lo más heterogéneo posible, porque así se complementarán mejor, habrá más variedad de respuestas,...

Pero no todas las metodologías sirven para todos los centros y públicos, de lo contrario ya se habría redactado una receta que sirviera para todos, sólo se pueden elaborar guías que orienten en el diseño e implementación de las mismas. Por ello las metodologías deben adaptarse al contexto en el que se van a aplicar y se habla de los siguientes factores a tener en cuenta a la hora de adaptar cualquier metodología al espacio concreto de aplicación de la misma<sup>60</sup>:

- El objeto museístico. En torno a él se organizan las visitas y se puede orientar desde diferentes enfoques si se considera que una obra de arte, además de su valor artístico puede servir para estudiar otros aspectos.
- El público. Hay que definirlo para adaptar las actividades a él, tanto por parte de los DEAC<sup>61</sup> como de los profesores.
- La exposición, considerada como el canal transmisor del mensaje que de la obra debe llegar al visitante. Según su colocación o la selección que se haga, una misma colección puede servir para explicar estilos artísticos, costumbres de la sociedad en la que se realizó la obra,...
- Los medios auxiliares. Son aquellos elementos que sirven para hacer accesible el contenido de la exposición, ya que no tiene porque serlo a todos los públicos sin que estos reciban ayuda. Se hace distinción entre maletas de préstamo, exposiciones didácticas itinerantes y talleres. Los talleres son medios auxiliares en los que se unen una parte manual y otra de interpretación del pasado.

---

<sup>60</sup> GOMARÍN (ed.), 1992.

<sup>61</sup> Departamentos de Educación y Acción Cultural.

Otro elemento a tener en cuenta y en la mayoría de los casos olvidado es la evaluación, que es la herramienta que nos permite comprobar si el cómo de nuestras actividades educativas es efectivo para el contexto en el que se desarrollan. Así, la evaluación que se plantea como un elemento necesario en toda tarea educativa por varias razones, como que el recorte presupuestario hace necesario evaluar las actividades para poder conservar las que mejor funcionen para el cada vez mayor número de público visitante, lo que se hace posible por una mayor especialización del personal. Esta evaluación debe de ser no sólo cuantitativa, que la relacionaría más con fines publicitarios, sino cualitativa. Los aspectos a evaluar suelen ser las características del público y el grado de aprendizaje del mismo<sup>62</sup>. En torno a las características del público se suelen analizar el tipo de público real y potencial, sus necesidades, lo que hace que vayan al museo, los elementos que dificultan su acceso al mismo,...; y en torno al grado de aprendizaje respuestas sobre el diseño y la presentación de la exposición y sobre sus elementos constitutivos así como la interpretación que se hace del contenido de la misma. A la hora de diseñar sistemas de evaluación eficaces hay que seguir, según Pastor (2004), tres pasos:

- Desarrollar los objetivos a evaluar.
- Seleccionar la forma de evaluación (y los que van a evaluar).
- Sacar conclusiones y seleccionar las nuevas propuestas.

Se considera que la evaluación debe de ser simultánea a la realización de las actividades y en las que se impliquen a los agentes educativos, siguiendo las reglas de la investigación acción. Una evaluación simultánea hace que los participantes desarrollen tareas reflexivas, permite corregir defectos sobre la marcha y obtener mejor y más fiable información. Dentro de los objetivos a evaluar se proponen los siguientes:

- El interés por la temática tratada.

---

<sup>62</sup> Este aspecto es menos evaluado y estudiado, pero es el que más interesa a nuestra área.

- Si la actividad ha sido agradable.
- La explotación del potencial educativo de la institución.
- La adecuación de las actividades a las necesidades del público.
- La adquisición por parte de los visitantes de conocimiento propio,...

Teniendo en cuenta todos estos factores, en la actualidad la educación en los museos se puede identificar con la comunicación, la interpretación o la transmisión, pero tal y como proponen Juanola y Colomer<sup>63</sup> sería más sensato apostar por un modelo que los englobe a todos. De esta forma clasifican las metodologías en este ámbito según el tipo de educación que desarrollen:

- Educación como comunicación. Dentro de esta concepción, cumplirían labores educativas todos los elementos que ponen en comunicación al museo con el público, entrando en juego el departamento de marketing, el diseño expositivo, el estudio de los visitantes o las actividades educativas propiamente dichas. Este modelo es el que se puede observar en lo que Carla Padró (2003) llama museo comunicativo. Los museos que pertenecen a este grupo se caracterizan por buscar tener el mayor número de visitantes, que son tratados como consumidores y se les segmenta y ofrece todo tipo de actividades. Exposiciones espectáculo con gran presupuesto en montaje y publicidad, que son el centro del trabajo del museo.
- Educación como interpretación. Esta corriente viene dada como resultado de la apertura del museo a públicos cada vez más dispares y diferentes y a la preocupación de los educadores de posibilitar diferentes interpretaciones de los objetos que se encuentran en el museo para poder adaptarlas a los diferentes públicos.

---

<sup>63</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

- Educación como transmisión. Esta forma de educación sería la que llevaba a cabo el museo tradicional (Padró, 2003), en la que se consideraba al museo como un templo del saber, y a los objetos pertenecientes al mismo como capacitados por si sólo para aportar conocimiento. Las actividades educativas que se realizan en este tipo de modelo se centran en la transmisión de conocimientos por parte del educador o de las piezas por si solas, al público, siguiendo el esquema de una clase magistral.
- Modelo holístico de la educación. Este modelos considera la educación como comunicación, interpretación y como vínculo educativo y social. Juanola y Colomer proponen este modelo en el que se funden los anteriores para llegar a un concepto de la educación mucho más completo.

## ***¿DÓNDE SE ENSEÑA?***

Cuando hablamos del lugar donde se desarrolla la educación artística en los museos, estamos hablando del museo como institución y del museo como espacio físico. Tenemos en cuenta estas dos facetas del museo porque tanto el concepto de si mismo que tenga el museo, su filosofía de trabajo, sus objetivos, la visión que transmita de si mismo al público potencial y real,... como el edificio en el que esté ubicado, la forma de ordenar las salas y las obras dentro de ellas, los recursos materiales de los que disponga,... tienen influencia en la educación artística que en ellos se desarrolla y deberíamos tenerlos en cuenta.

## **EL MUSEO COMO INSTITUCIÓN**

Los museos se crearon en el siglo XIX para sistematizar, agrupar y catalogar la cultura como se estaba haciendo con las ciencias naturales. En ellos se recoge lo que es conocido como alta cultura con la intención de fomentar una sensación de unidad dentro de una cultura, un estado, una ciudad,... y los elementos que



forman parte de esta Cultura pasan a ser sacralizados por encontrarse dentro de un museo. Este tipo de museos resulta obsoleto en la sociedad actual y lleva, según Rico (2002) a una situación de debilidad del museo por diversas razones:

- La existencia de nuevos criterios sociales, que hacen que los ciudadanos prefieran poder acceder a exposiciones temporales especializadas y cercanas, que una excelente colección permanente pero que se encuentre más lejos.
- La búsqueda de nuevos espacios expositivos que se adapten a las nuevas manifestaciones artísticas, con necesidades específicas de espacio, sonido, iluminación,... que conllevan el diseño de nuevos espacios para cada nueva exposición, para cada nueva obra, y dificultan proyectos más a largo plazo.
- La crisis de los gabinetes didácticos, que deberían de ser los encargados de aplicar las leyes perceptivas al diseño de exposiciones.

A estas razones de debilidad hemos de añadir algunas como:

- El alto coste que requiere la investigación y el desarrollo de exposiciones en particular y su dificultad para comprobar la rentabilidad, que en ocasiones es mínima.
- La necesidad de una revisión de las metodologías empleadas en la formación de los profesionales del área, cuando esta existe.
- La fuerza del arte electrónico, normalmente desarrollado desde los departamentos de investigación de las universidades y que no necesita de los museos.
- La proliferación de lugares expositivos sin una colección permanente y que basa la afluencia de público en continuas exposiciones temporales espectáculo.

Por ello y por la existencia de una realidad museística muy diferente a la sus orígenes, desde la museología crítica se defiende un tipo de museo más libre y democrático. Puiggros (2005) ante el anclaje en estos museos almacén, propone museos vivos que dejen de ser santuario para las obras de arte y abran sus puertas al gran público, haciendo del museo un lugar dinámico y democrático. Para ello defiende como necesarias la descentralización del poder dentro del museo y la creación de un grupo de “animadores” del museo que fomenten una relación más cercana entre el público y la obra, una relación a nivel intelectual, artístico y emotivo. Todo esto ayudará a que se desarrollen actividades en las que el público se sienta motivado al adquirir nuevos conocimientos, al reconocer estilos artísticos en obras para él desconocidas,... y no al quedarse en la mera contemplación de objetos admirados, es decir a desarrollar la función educativa del museo y a usarla como nexo de unión entre museo y público. Y es que la función educativa del museo es tan importante, que según Valdés (1999), puede hacer que el museo se transforme dando visiones de él muy diferentes. Así, según el uso que el museo haga de su plan educativo, del público que lo visite, de los intereses y objetivos de dicho público,... el museo puede ser:

- Un instrumento de aprendizaje. Uno de los públicos más amplio de los museos es el de los escolares, que acuden acompañados por un profesor de alguna materia afín con los contenidos del museo. Normalmente estas visitas vienen motivadas por el deseo del profesor de completar alguna parte del temario de su asignatura. En torno a este uso hay una polémica sobre si el museo debe ajustarse a la escuela o al revés, o si cada uno debe marchar por su cuenta.
- Una actividad sociocultural. La gran variedad de oferta educativa: ciclos de conferencias, talleres y clases de todo tipo, visitas guiadas,... transforma a los museos en un espacio casi similar a un club social, donde el público se acerca a ocupar su tiempo libre con diversas actividades culturales.
- Un medio de comunicación, ya no un mero espacio de exposición, sino un espacio de comunicación, con sus normas de funcionamiento propias.

- Un espacio de intercambio, un museo posmoderno en el que se siga la museología crítica (Padró, 2003). El museo como espacio democrático, en el que no sólo cuentan las voces del curador o el diseñador de la exposición, sino en el que son igual de importantes la del público, la de los educadores,... Un espacio donde se ofrezcan preguntas, dilemas, y no soluciones, un espacio de creación de conocimiento donde el público es lo más importante.
- Un vínculo educativo y social. Si el museo escucha esa voz del público, ofrece el tipo de actividades que el visitante requiere y necesita, si ayuda a educar el ocio, si une la comunicación y la interpretación,... estaremos ante un museo que se ha transformado en un vínculo entre la cultura y la sociedad.

## EL MUSEO COMO ESPACIO FÍSICO

Dentro del espacio físico del museo destinado a la educación, se puede distinguir principalmente entre las salas y las aulas didácticas.

- En las salas de exposiciones es en donde normalmente se desarrollan la mayoría de las actividades educativas, tales como visitas guiadas. Además estas salas, sus características y la distribución de las obras en ellas tienen mucha importancia, porque son las específicas del ámbito museístico.
- Las aulas didácticas son aquellas en las que se realizan las actividades prácticas dentro de las visitas – taller, pero incluso podríamos incluir cualquier espacio del museo donde se realicen actividades educativas (conferencias, charlas, cursos teóricos,...) mientras que no se desarrollen dentro de las salas de exposición. Es menos frecuente encontrar información de

ellas al tratarse de espacios no específicos del ámbito museístico, ya que las podemos encontrar en todo tipo de espacios dedicados a la educación.<sup>64</sup>

Dentro de las salas de exposiciones un elemento a tener en cuenta es la forma de ordenar las colecciones dentro de los museos. La primera de todas históricamente es la heredada de las colecciones reales donde se jerarquizaban las obras por el prestigio de su autor y esto las destinaba a un lugar específico. El enciclopedismo y la racionalidad del siglo XVIII traen consigo una preocupación por exposiciones ordenadas y sistematizadas con fines didácticos y morales. Desde entonces se ha pasado por una etapa de especialización de las colecciones y los museos, por la incorporación del museo a la escuela y por el uso de las nuevas pedagogías. Rico (2002) critica que la afluencia masiva de las escuelas a los museos los haya convertido en una actividad más de la misma, en la que no se aprovecha el contacto con la obra original, en la que se realizan las actividades de igual forma que si se estuviera frente a una diapositiva y que es percibida por el alumno como una clase fuera de su aula en un lugar más incómodo. Las nuevas pedagógicas luchan por crear ambientes lúdicos y de complicidad entre el visitante, el educador y las obras, a través de talleres creativos, juegos,... Estas diferentes formas de ordenación no han ido sustituyendo a las anteriores, sino incorporándose, provocando una situación indefinible. En esta línea, Rico explica los elementos que considera importantes en cualquier proyecto expositivo, elementos que habría que estudiar de forma previa y conjunta entre comisarios, diseñadores de exposiciones,... y el departamento pedagógico, para conseguir exposiciones en las que los visitantes, tanto en una actividad educativa como de forma libre, puedan tener una experiencia de adquisición de conocimientos libre y satisfactoria. Estos elementos son:

- El fin de la exposición debe ser el disfrute sin dejar atrás la participación activa.

---

<sup>64</sup> Por esta razón y por la escasa información y reflexiones encontradas en torno él, no se tratará en este apartado, pero si en el capítulo 3 al hablar del dónde en el Método MUPAI, ya que lo consideramos un elemento importante dentro del proceso enseñanza - aprendizaje.

- La exposición debe poseer diferentes niveles de lectura para hacerlo accesible a más variedad de público.
- El desarrollo del diseño de la exposición debería de tener carácter de experimentación e investigación previa, trabajando con cualquier manifestación práctica.
- La aceptación de la posibilidad de fracaso del proyecto.
- El estudio de la posibilidad de sacar el museo fuera de límites físicos para introducir el arte en la vida diaria del ciudadano, creando museos móviles o en la calle utilizando los autobuses, el mobiliario urbano, transformar las obras públicas en objetivo turístico, esculturas con alguna utilidad, los graffiti, las fachadas, la naturaleza, el paisaje que se ve desde autopistas o recorridos de trenes de alta velocidad,... o el uso de Internet.
- Llevar a cabo proyectos personales y creativos.

Además del diseño y del modo de ordenar y presentar las obras a los visitantes, otra más de las dificultades a las que se enfrentan los museos de arte hoy en día es que habitualmente su extensión y su colección son muy grandes, provocando las visitas rápidas para verlo todo, la poca profundización en las obras o la sensación de haber desaprovechado la visita por no haberlo visto todo; provocando que la visita a un museo pueda convertirse en algo estresante. Esto hace que una de las mayores virtudes del museo que es la posibilidad del contacto directo con el objeto físico se pierda, ya que se imposibilita que la visita gire en torno a la relación que se establece entre el espectador y ese objeto, porque no se da tiempo a que esta exista. Por ello cada vez es mayor la importancia que tienen los pequeños museos locales, que a pesar de no tener grandes obras, sirven para que, por ejemplo, los escolares de la zona tengan contacto real con el arte y que así puedan comprenderlo mejor y les ayude a conocer más sobre él y la historia del lugar donde viven. Para lograr espacios que faciliten este trato, hay que tener en cuenta las relaciones que se crean entre el público,

el objeto y el entorno; la percepción psicológica de este entorno, y las áreas de descanso, tanto físico como intelectual que se hace necesario para el espectador cuando se enfrenta con intensidad a una obra.

## ¿A QUIÉN SE ENSEÑA?

En los años 50 del siglo XX, el museo comenzó a pasar de considerarse simplemente el encargado de conservar los objetos del pasado (sin necesidad de exhibirlos), a pensar que también podía enseñar a través de estos objetos, lo que en los años 70 supuso el deber de atender al público del museo con actividades educativas adaptadas a sus características y que favorecieran la relación entre el museo y sus obras con el público. Para que esta relación se lleve a cabo, hay que poner en marcha actividades educativas diseñadas para el público, es decir, para satisfacer los intereses de la población que podría acudir al museo y no tanto o sólo de los que ya acuden. Y es que el motivo que lleva a que en los últimos 30 años, según Alonso (1999) haya tanta investigación entorno a la educación en los museos y la acción social y cultural que ellos desarrollan es la forma que tienen de relacionarse con lo único que les justifica a nivel cultural y social: el público. Por eso defiende que el museo debe realizar sus actividades teniendo en cuenta dos tipos fundamentales de público: el espectador y el público actor; y tal vez un tercero, el público que no acude a los museos; y que han establecido una serie de condiciones para hacer actividades efectivas<sup>65</sup>:

- “1. Respeto absoluto a los modos y formas culturales de cualquier comunidad.*
- 2. Sensibilización previa del público a quien va dirigida la experiencia del museo.*
- 3. Posibilitar que sea el público – más que los técnicos y los especialistas- quien decida la forma en que el museo ha de hacer acto de presencia en su comunidad.”*

---

<sup>65</sup> Alonso, 1999, pág. 227.

Además Puiggros (2005) plantea el problema que supone la necesidad actual de conjugar la afluencia masiva de público y la razón que justifica la existencia de museos y colecciones: *"una voluntad de profundizar en el saber y en la reinterpretación de la realidad"* (pág. 63). Diversos autores debaten sobre si la aglomeración de turistas<sup>66</sup> y escolares que acuden a los museos hoy en día hace que esos objetivos se cumplan o no, debido a la dificultad de atender a todos ellos con los medios económicos y de personal disponibles.

Ante esta situación los problemas o cuestiones más importantes que se están planteando en la educación artística en los museos hoy en día son, por un lado, los relacionados con la necesidad de atraer a aquel público que todavía no se acerca a los museos y por otro dar una educación de calidad y personalizada a la gran variedad y cantidad de público que acude a los museos. Además debe de realizar todo esto sin olvidar la cada vez mayor exigencia y número de expectativas que desarrolla el público, tal y como indica Hooper – Greenhill<sup>67</sup>:

*"La educación en el museo es concebida como un conjunto de procesos, educación como forma de vida, como algo deseable para asimilar los acontecimientos diarios y como actitud positiva frente al mundo. Además los museos son las únicas instituciones de la sociedad que pueden satisfacer las necesidades de aprender de todo tipo de personas. Son también forma de ocio pero siempre en relación con aprendizaje. Los visitantes esperan cada vez más que una visita a un museo tenga una importancia personal inmediata, interactiva y que dé lugar a la adquisición clara e identificada de conocimientos. La educación en el museo se entiende cada vez más como la fuerza que da forma y que se encuentra detrás de la política y de los objetivos generales del museo").*

---

<sup>66</sup> Según Rico (2002) en la actualidad, uno de los motivos que ha hecho que se aumente el número de las visitas a los museos es el turismo cultural, especialmente aquel llevado a cabo por el turista tradicional que ha visto incorporada a sus paquetes de viajes la visita a los museos del lugar que va a visitar. Así el museo pasa de ser para los turistas que peregrinan a ellos a ser para la comunidad donde se ubica.

<sup>67</sup> Citada en Kivatinetz y López, 2006.

## ¿QUIÉN ENSEÑA?

Igual que al hablar de dónde se enseña, cuando hablamos de quién enseña podemos diferenciar entre varios niveles dentro de la educación artística en los museos:

- Los directivos o el museo como institución.
- Los diseñadores de las exposiciones.
- Departamentos pedagógicos compuestos por:
  - Los diseñadores de las actividades educativas.
  - Los educadores que finalmente actúan de mediadores entre el público y las obras.

## DIRECTIVOS

Al hablar de educación artística en los museos podríamos decir que los directivos del museo o que incluso el museo como institución transmite una serie de mensajes y que al ser los encargados de repartir presupuestos, espacios,... hacen que la educación (así como el resto de las funciones del museo) tenga más o menos importancia y por lo tanto también educan de cierta forma. Rico (2002) habla de cómo el turismo cultural junto a otras razones, ha aumentado la preocupación por la rentabilidad económica de la cultura, ha provocando que la cultura en general y el arte en particular se conviertan en un producto de consumo que hace que cada vez sea más patente la relación entre el museo y el mundo de la economía, la publicidad y el comercio. Así muchos de los nuevos directores de los museos son economistas o en los equipos de los montajes de las exposiciones hay expertos en escaparatismo y en exposiciones comerciales. Además se promocionan las exposiciones como si fueran productos de consumo; se buscan espacios expositivos atractivos por sí mismos, se vende la reflexión como una sensación nueva y se busca crear experiencias únicas en torno a la exposición,...



## DISEÑADORES DE LAS EXPOSICIONES

Alonso habla de como el público ha tomado el poder, como el museo se ha convertido en un objeto de consumo y de cómo algunos museos se nutren sólo de exposiciones temporales; además reivindica el conocimiento y entendimiento de una obra como fuente de placer y educación. Esto hace que las exposiciones, así como su diseño y propaganda tengan mucha importancia, porque son el vehículo de consumo del arte más prioritario en estos momentos. Por eso los diseñadores de las exposiciones, cómo hemos visto al hablar del dónde, intervienen en la educación artística en los museos mostrando los contenidos, desarrollando discursos con los mismos e influyendo en las actividades educativas desarrolladas en las salas de exposiciones.

## DEPARTAMENTOS PEDAGÓGICOS

Según las fuentes consultadas, los departamentos pedagógicos se encuentran en la necesidad de definirse en torno a dos cuestiones:

- Cuales son sus funciones.
- Quienes forman parte de ellos.

### Funciones

En la actualidad son muchas las labores a desarrollar por los departamentos dedicados a la educación dentro de los museos, ya que su función no es sólo (o no debería de serlo) la de desarrollar actividades educativas sino otras relacionadas con la investigación o con el diseño de las exposiciones. Pastor Homs (2004) las resume en las siguientes:

- Formación constante e investigación en la tarea educativa de los miembros de estos departamentos.
- Colaboración con instituciones educativas y sociales.
- Colaboración interdepartamental en el museo
- Elaborar actividades de didácticas adaptadas a las necesidades de cada tipo de público.

A la hora de definir las funciones, Alonso (1999) se centra más en la función social de estos departamentos, diciendo que el objetivo de los Departamentos de Educación y Acción Cultural debería de ser concienciar a la comunidad de la necesidad y el valor conocer y saber interpretar su patrimonio. El museo es el lugar donde se transmite la cultura material, se nos ayuda a conocer los objetos que transmitir un conocimiento, un mensaje, más allá de su propia funcionalidad, y nos llevan a conocer el contexto en el que fueron creados gracias a su objetividad.

Por ello, los departamentos que se encuentran a la vanguardia buscan la forma de transformar el museo en un espacio social y democrático, en el que los visitantes puedan crear su propio cuerpo de conocimientos, teniendo a su disposición para ello actividades educativas que cubran sus necesidades e intereses. Para ello deben relacionarse con el resto de los departamentos del museo y trabajar de forma conjunta en aspectos como el diseño expositivo, la publicidad o la imagen que el museo da de si mismo a diferentes sectores de la población, ya que todos ellos, como hemos visto, influyen en la práctica educativa.

## Miembros

En los departamentos pedagógicos, cuando ellos existen, podemos encontrar fundamentalmente dos tipos de profesionales, aunque en muchas ocasiones son los mismos:

- Los que diseñan las actividades.

- Los que las imparten.

Uno de los aspectos negativos sobre la composición de estos departamentos es que en muchas ocasiones la falta de presupuesto destinado al mismo hace que muchos de los educadores sean voluntarios, que no tienen la formación ni la experiencia necesarias para desarrollar estas funciones<sup>68</sup>. Los educadores deberían de ser profesionales, y ser tratados como ello, para dar valor a la actividad educativa y poseer formación relacionada con la pedagogía y con el contenido del museo y su funcionamiento. Existe un debate entre si el departamento pedagógico de un museo debe estar compuesto por personas que tengan ambas formaciones o si por el contrario es mejor un equipo multidisciplinar con especialistas en cada campo. Las posiciones están muy relacionadas con el tipo de educación que se da en cada país; en Inglaterra por ejemplo, existe la posibilidad de especializarse en una materia y luego cursar un master en pedagogía museística, por lo que se piden profesionales formados en ambos campos; sin embargo en lugares como Alemania y España se tiende a equipos multidisciplinarios. En esta tendencia, Pastor (2004) propone la creación de equipos en los que haya un grupo informativo, experto en los contenidos del museo que se los proporcionen a los educadores, un grupo de educadores o especialistas en pedagogía museística y por último el equipo diseñador, encargado de diseñar las exposiciones y los programas educativos. Las misiones del departamento pedagógico deben girar en torno a la investigación educativa y diseñar la política educativa; seleccionar, coordinar y formar al equipo y a todo el personal que se encuentra de cara al público; asesorar en el diseño de las exposiciones; evaluar las actividades,...

---

<sup>68</sup> Pastor (2004, pág. 59) define como capacidades exigibles al educador *"capacidades para conocer al público y comunicarse con él, así como conocimientos didácticos y, en el último término y sin que sea imprescindible, algún conocimiento sobre la materia relacionada con el contenido del museo"*.

## 2.4. Metodologías de observación empleadas en los museos visitados

### ***MODELOS DE CLASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS***

Como se ha dicho, a la hora de hablar de la situación actual de la educación artística en los museos, además de hacerlo a nivel general y prestando atención a los problemas y retos que se están planteando, se va a ilustrar esta situación a nivel internacional, nacional y local (Madrid capital). Para ello se ha optado por describir los ejemplos de los que se ha tenido contacto directo, es decir a través de los responsables de las actividades educativas o por la asistencia a las mismas, haciendo referencia a los programas educativos desarrollados en los años 2006 y 2007. Salvo en algún caso en particular en el que se aclarará, se ha considerado oportuno no incluir ningún ejemplo procedente de medios a los que los lectores de esta tesis puedan tener acceso de la misma forma que la autora de la misma, sino sólo aquellos procedentes de un contacto directo con las actividades o con sus responsables. En apartados posteriores se mencionarán estos ejemplos, pero ahora nos centraremos en las metodologías de observación empleadas en los casos en los que se acudió a las actividades para obtener la información de forma directa.

A la hora de desarrollar el proceso de observación de las actividades educativas realizadas en museos surgió el problema de la falta de un protocolo y de una clasificación que pudieran ser aplicados a este tipo de

investigación, por lo que se siguieron las aportaciones de diferentes autores para poder analizar y extraer conclusiones de las actividades observadas. Una de las primeras dificultades fue clasificar las actividades educativas o las iniciativas tomadas por los responsables educativos en diferentes categorías. Para eso hemos tenido en cuenta criterios como el de Albert Esteve de Quesada<sup>69</sup>, que diferencia los siguientes tipos de actividades didácticas entre las más utilizadas en los museos españoles, puesto que la mayoría de las actividades observadas iba a ser del territorio nacional.

- Las visitas guiadas, que generalmente son de tipo informativo y divulgativo, por lo que suponen el peligro de que el visitante sólo conciba discursos y conocimientos cerrados en torno al arte y que no pueda relacionarse por sí sólo con las obras. Por ello propone visitas guiadas interpretativas.
- Guías didácticas que normalmente contienen información y alguna actividad para los alumnos. El autor propone que las guías deben de ser para los profesores, que necesitan recursos para trabajar la visita al museo, y no para los alumnos que no suelen aprovecharlas al relacionarlas con algo obligatorio y relacionado con la escuela.
- Fichas escolares, con las que los alumnos recorren el museo en busca de las soluciones a las cuestiones planteadas, de tal forma que lo que hacen es como una unidad didáctica escolar pero en el museo.
- Los talleres didácticos en el museo, en los que el alumno realiza algún tipo de actividad de producción en espacios del museo.

---

<sup>69</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

De estas tipologías descritas, las que más nos interesaban para la investigación eran las de visita guiada y la de taller. Dentro de los talleres, Esteve, distingue seis tipos de talleres diferentes, según las actividades que se realicen y cuales sean sus objetivos:

- Taller autoexpresión, en el que los visitantes realizan expresiones libres, sin muchas orientaciones por parte del educador. Estos talleres tienen por lo tanto un carácter más lúdico y normalmente se realiza con niños pequeños. Para realizar este tipo de actividades no se necesita nada más que mesas, sillas y materiales.
- Taller informativo, que transforma el museo en una extensión de la escuela, un lugar donde desarrollar el currículo escolar. Sería el modelo opuesto al taller de autoexpresión, ya que en este está todo medido y definido.
- Talleres lúdicos que buscan principalmente que el visitante se divierta y transforman al museo en una especie de parque de atracciones.
- Túnel del tiempo, un tipo de taller propio de los museos históricos o de las casa museo, en los que se recrean la vida o la obra de las personas a las que se hace mención en el museo.
- Taller modelo “tetrabrik” que se suele dar en los museos de ciencias y se basa en una estructura siempre igual en la que se meten los contenidos a trabajar. Se tratan de esquemas prefijados, compuestos de juegos y formas de transmisión de conocimiento que se repiten con diferentes contenidos.
- Los talleres explora o los talleres educativos, que son con los que más se identifica. Estos talleres buscan generar un conocimiento activo y significativo en relación con los contenidos del museo en el visitante. Para realizar un taller de este tipo se deben destacar sólo unos pocos

conceptos sobre los que trabajar y diseñar propuestas educativas abiertas, que permitan variaciones según las necesidades del visitante o del educador, con actividades que generen por sí solas un proceso de descubrimiento.

A la hora de valorar la labor de los educadores y las relaciones que se establecen entre estos y el público, utilizamos una de las aportaciones hechas por el profesor René Rickenmann en el Workshop realizado en la Universidad de Girona en noviembre de 2006. Rickenmann propone que la acción docente se puede dividir en tareas de definición, devolución, regulación e institucionalización.

- Se consideran tareas de definición aquellas en las que el educador transmite contenidos teóricos a modo de clase magistral, sin interlocución con el alumno o cuando explica las actividades que el alumno debe desarrollar.
- Cuando un profesor desarrolla un diálogo en el que el alumno debe responder o cuando este pasa a realizar las tareas descritas por el profesor, estamos ante tareas de devolución. Estas tareas son las que hacen que la responsabilidad del proceso enseñanza – aprendizaje, pase del profesor al alumno.
- La regulación es la labor que realiza el educador cuando supervisa el trabajo del alumno y le corrige, indicándole que es lo que ha hecho mal y como rectificarlo; cuando interviene de alguna forma en las actividades que realiza el alumno.
- Por último, la institucionalización consiste en valorar frente al grupo de alumnos algo como referente o como ejemplo a seguir. En el caso de la educación en museos, las obras expuestas estarían institucionalizando un tipo de arte, unos temas, una estética,... igual que cuando el profesor ilustra su explicación con reproducciones de las mismas o cuando pone como ejemplo a la clase el trabajo de algún alumno.

Estos cuatro tipos de tareas suelen marcar grandes fases dentro de una actividad de educación artística, sin embargo Rickenmann defiende que se pueden entremezclar y que dentro de una pueden darse las otras. El uso y la organización de la acción educativa teniendo en cuenta estas tareas, determinarán, como veremos, el tipo de enseñanza que se imparta. Por ejemplo, si deseamos llevar a cabo una actividad en la que el alumno experimente con los materiales y que descubra él mismo la forma de utilizarlos o sus posibilidades, deberemos hacer unas definiciones cortas y sencillas y tener cuidado para que nuestra labor de regulación no sea limitadora ni adelante las conclusiones a las que queremos que llegue el alumno de forma autónoma.

## ***PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN***

Una vez consultadas las referencias que parecieron más interesantes, se elaboró un protocolo de observación de las metodologías empleadas en la educación artística en museos. Este protocolo, que sirvió como referencia para extraer datos en las visitas a las actividades en diferentes museos, busca analizar al detalle el desarrollo de las mismas. De esta forma lo que analizamos son las metodologías reales que llegan al alumno, y no las descritas de forma teórica desde los despachos; aunque estas son también tenidas en cuenta a través de la información que difunde el museo de las mismas a través de páginas web, publicaciones o entrevistas personales con los responsables.

El protocolo diseñado toma la forma que se muestra en la tabla adjunta y recoge tres tipos de datos: los relacionados con la actividad en sí, los relacionados con el grupo y la puesta en práctica que fue observada y los de implementación.

- Datos de la actividad. Estos datos guardan relación con el diseño de la misma. En ocasiones estos datos son obtenidos antes de acudir a la actividad y en otros se extraen de la actividad misma.



- Lugar de organización, hace referencia al museo o al espacio museístico en el que se desarrolla la actividad.
- Tipo de actividad. Basándonos en las descritas por Esteve, pero sobre todo marcando si se trata de una visita guiada o de una visita – taller.
- Nombre de la actividad, con el que se anuncie.
- Actividad organizada y diseñada por un departamento propio o por personal externo a la institución y a ser posible tipo de cargo o contrato.
- Duración de la misma.
- Público al que va dirigida.
- Datos del grupo o de la puesta en práctica de esta actividad.
  - Fecha.
  - Actividad impartida por las mismas personas que la diseñan, personal externo o interno del departamento y a ser posible tipo de cargo o contrato.
  - Edad, número y sexo de los participantes.
  - Centro de procedencia.
  - Otras características del grupo que sea necesario mencionar.
- Datos de la implementación. Para recogerlos se va anotando los siguientes datos de forma paralela, para saber qué se hace, cuándo y durante cuánto tiempo y sobre todo cómo se hace.
  - Tiempo, marcando los minutos que se destinan a cada parte de la actividad.
  - Lugar en el que se desarrolla la actividad ese momento, si en la entrada del museo, en las salas, en que lugar de las mismas, si andando de un espacio a otro, si en el aula taller,... describiendo ese espacio físicamente.
  - Tipo de tarea, según la división de Rickenmann.
  - Acción, descripción de lo que se está haciendo, quien lo está haciendo,...

DATOS DE LA ACTIVIDAD			
Lugar de organización			
Tipo de actividad			
Nombre de la actividad			
Actividad organizada por			
Duración			
Público al que va dirigida			
DATOS DEL GRUPO			
Fecha			
Actividad impartida por			
Edad, número y sexo			
Centro			
Otras características			
DATOS DE LA IMPLEMENTACIÓN			
Tiempo	Lugar	Tipo de tarea	Acción



## 2.5. La educación artística en los museos a nivel internacional

Se ha indicado que la mayor parte de los museos a los que se va a hacer referencia para describir las metodologías empleadas en sus actividades educativas eran aquellos con los que se había tenido un trato directo con el departamento pedagógico del mismo, ya fuera visitando sus actividades o teniendo entrevistas con sus responsables o por haber asistido a cursos o congresos en los que se hubiera hablado de ellas. En este primer apartado se comete la excepción a esta norma al hablar de los dos primeros museos: el Museo de la Fundación J. Paul Getty y el MoMA (Museum of Modern Art), por las siguientes razones:

- Museo de la Fundación J. Paul Getty (Los Ángeles, EEUU) se ha incluido porque es la cuna de la que podríamos considerar como la primera metodología de la educación artística, la que hizo que esta disciplina fuera considerada como tal, la Educación Artística como Disciplina (EACD).
- En el MoMA (Museum of Modern Art (Nueva York, EEUU), se desarrolló una de las pocas metodologías de educación artística especialmente adaptada para el ámbito museístico a partir de las experiencias realizadas en el propio museo, el VTS (Visual Thinking Strategies).

Además de estos ejemplos se expone la observación realizada en el Miami Art Museum (Miami, EEUU) y las experiencias expuestas en diferentes congresos por los responsables del IMMA (Irish Museum of Modern Art, Dublín, Irlanda); Walker Art Center (Minneapolis, EEUU); Centre Georges Pompidou (París, Francia); y Tate con sedes en Londres, Liverpool y St Ives (Inglaterra).

## **MUSEO FUNDACIÓN J. PAUL GETTY (LOS ÁNGELES, EEUU)**

El Museo Getty fue fundado en 1954 por J. Paul Getty, un multimillonario estadounidense, para mostrar su colección de arte basada en antigüedades romanas y griegas así como en pinturas renacentistas y barrocas. Cuando murió en 1976 dejó una fortuna de 1.3 billones de dólares la Fundación J. Paul Getty, obligando en su testamento a gastar 100 millones anuales en nuevas adquisiciones. En la actualidad es la institución artística más rica del mundo con un capital cuatro veces mayor que el que tiene el Museo Metropolitano de Nueva York. En 1982 esta fundación compra una colina en la zona de Santa Mónica (Los Ángeles). Aunque hasta el 16 de Diciembre de 1996 no se abre el museo al público (es decir, trece años después de su construcción) es a partir de 1982 cuando se fundan los siete institutos adscritos al museo, entre ellos *The Getty Center for the Education in the Arts* que será dirigido desde sus comienzos por Leilani Lattin Duke. El resto de los institutos son:

- The Getty Center for the History of Art and the Humanities.<sup>70</sup>
- The Conservation Institute.
- The Art History Information Program.
- The Program for Art on Film.
- The Museum Management Institute.
- The Getty Museum.

En la actualidad la Fundación Getty tiene dos sedes principales:

---

<sup>70</sup> El uso de los nombres de los institutos o centros de la Fundación J. Paul Getty se encuentran en inglés salvo en los casos en los que se ha encontrado traducción de dichos nombres al español en la propia página de la fundación.

- La Villa Getty Malibu, enclavada en el lugar donde se fundó el museo original y donde se exponen las obras de las culturas romana, griega y etrusca.
- El Centro Getty Los Ángeles, donde se pueden visitar las obras de la colección pertenecientes al arte europeo y estadounidense desde la edad media hasta nuestros días.

A finales de enero de 2006 se inaugura, tras una gran remodelación de nueve años de duración, The Villa Getty de Malibu (California) donde se albergan unas 1.200 obras de arte de las antiguas civilizaciones griega, romana y etrusca. La reforma de la villa se realizó para exponer sólo arte antiguo y ampliada con una serie de nuevos edificios, llegando a crear casi un campus universitario. Esta remodelación la ha dotado de un anfiteatro al aire libre con capacidad para 450 personas, un auditorio de 250 butacas, un restaurante, una librería, oficinas, laboratorios de conservación y estacionamientos distribuidos alrededor del edificio del museo central. La casa de campo original en la cima del cerro ha sido completamente renovada y sirve de centro para los académicos de visita.

El Centro Getty fue inaugurado en 1997 y diseñado por el arquitecto norteamericano Richard Meier. En el Centro Getty se encuentran el Museo J. Paul Getty Los Ángeles, la Fundación Getty, el Instituto y la Biblioteca de Investigación Getty, y el Instituto de Conservación Getty, además de las instalaciones de un auditorio y varios jardines; lo que le convierte en un espacio para el estudio, la reflexión y el disfrute del arte. El Museo J. Paul Getty Los Ángeles es la institución que más espacio ocupa en el centro y se divide en diferentes edificios o pabellones situados alrededor de una gran plaza central, en los que podemos encontrar salas destinadas a la colección permanente y a exposiciones temporales.

- En el Pabellón Norte podemos ver la parte de la colección de arte anterior a 1600.
- Los Pabellones Este y Sur están dedicados al arte del período comprendido entre 1600 y 1800, exponiéndose en ellos desde pinturas, esculturas... a artes decorativas.
- El Pabellón Oeste alberga el arte del período posterior a 1800 y el Centro para la Fotografía.
- Por último tenemos el Pabellón de Exhibiciones contiene exhibiciones temporales.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN LA FUNDACIÓN J. PAUL GETTY

La tendencia conocida como Educación Artística como Disciplina<sup>71</sup> (EACD) surge en los años 60 de la mano de autores como Bruner, sin embargo, el origen y nacimiento curricular de la EACD no podría entenderse sin el desarrollo en paralelo del Centro Getty para la Educación, que se abrió al público 30 años después. Desde 1966 el Museo Getty cuenta con el *The Getty Center for the Education in the Arts*, el encargado de desarrollar toda la teoría educativa que se iba a aplicar en el museo. En 1996 la organización cambia el nombre inicial por el de *The Getty Education Institute for the Arts* y en 1999 el instituto desaparece por lo que las funciones asociadas a la educación artística pasan a ser realizadas por los siguientes organismos:

- Departamento de Educación dirigido por Diane Brigham.
- Centro de Recursos para Educadores dirigido por Barbara Furbush.
- Espacio de recursos online ArtsEdNet.

Así que podríamos fechar su desarrollo cronológico como sigue:

- 1966. Inicio del The Getty Center for the Education in the Arts.
- 1996. Cambio de nombre por el de *The Getty Education Institute for the Arts* y creación del centro de recursos de e-learning ArtsEdNet.
- 1999. Disolución del Instituto y reconversión de parte del personal en los departamentos de Educación y el Centro de Recursos para Educadores.

---

<sup>71</sup> Para más información sobre la Educación Artística como Disciplina, consultar capítulo 3.

Las actividades llevadas a cabo por el GCEA (*Getty Center for the Education in the Arts*) durante sus primeros años se agrupan en diferentes direcciones:

- Desarrollo de conferencias a nivel nacional e internacional.
- Desarrollo de un programa de becas (*Doctoral Fellowship Program*) iniciado 1991, cuyo objetivo ha sido financiar la investigación sobre el campo de la EACD. Cada año se concedieron 8 becas sobre temas específicos de investigación sobre el terreno de la educación artística en general y la EACD en particular.
- Desarrollo de un programa de publicaciones sobre educación artística con autores de reconocido prestigio internacional en educación artística como Howard Gardner, David Perkins o Brent Wilson.
- Desarrollo de un programa de aplicación directa de la educación artística en la escuela denominado como *Los Ángeles Getty Institute for Educators in the Visual Arts*. En 1985 el GCEA publica un informe donde se evalúan siete programas de arte en los que son considerados como las siete mejores escuelas públicas norteamericanas: Virginia Beach, Palo Alto, Daecatur, Champaign, Whitehall, Brooklyn, Milwaukee y Hopkins.

En la actualidad la oferta educativa de la Fundación J. Paul Getty se divide en dos líneas de actuación que se aplican tanto en La Villa Getty como en El Centro Getty: las actividades para niños, y los cursos y recursos para el profesorado; lo que se complementa desde las tareas del departamento de investigación y las becas para estudiantes. Ya que esta tesis se centra en las metodologías empleadas con el público infantil y juvenil, han sido estas las actividades a las que hemos prestemos más atención.



## Recursos y actividades en el museo

El primer tipo de actividades para este público son las actividades presenciales. Las visitas guiadas para escolares en sólo se desarrollan en El Centro Getty Los Ángeles y están dirigidas por profesionales del museo que trabajan con grupos de hasta quince alumnos y que tratan sobre diferentes temas adaptados a los diferentes niveles educativos. Desde el museo se ofrece la posibilidad de trabajar junto a uno de sus educadores para realizar visitas adaptadas al currículo de la clase y mandar materiales para preparar la visita de forma previa, además de ofrecer actividades para seguir trabajando en clase después de la visita.

Las actividades para realizar antes de la visita tratan temas como la importancia de conservar el arte para las futuras generaciones, la relación entre la literatura y las artes plásticas, videos de presentación del museo y su colección, además de preparar al grupo para el recorrido que van a realizar.

Las visitas dirigidas por profesionales del museo son las siguientes:

- *Naturaleza en el arte.*
- *Artistas como contadores de historias y la mitología en el arte europeo.*
- *El lenguaje del cuerpo.*
- *Conectado historia y arte.*
- *Explorando el arte a través de la escritura.*

Las actividades diseñadas para realizarse en la escuela después de la visita están orientadas al desarrollo de la creatividad, la producción artística o la crítica del arte, en las que los alumnos deben producir una imagen o un texto relacionado con lo trabajado en el museo y debatir los resultados en la clase.

Además de las visitas guiadas, se ofrece material para preparar visitas guiadas libres en las que un profesor acompaña a su grupo. Estas visitas están diseñadas para realizarse en las galerías del museo y constan de diferentes actividades. Algunas de las visitas propuestas son:

- *Mi viaje de vacaciones al Getty*, en el que conocen diferentes funciones llevadas a cabo en el museo.
- *Conoce a los niños del Getty o El arte como objeto*, en las que a través de un juego de pistas y de las obras del museo conocen como eran las personas de épocas anteriores y el mundo en el que vivían.
- *Retratos de poder*, en la que se analiza como los artistas han representado el poder a lo largo de la historia.
- *Entrevista con...* que se basa en el hecho de que a través de la observación de un retrato se pueden sacar muchas conclusiones sobre el personaje retratado, como si le hiciéramos una entrevista.
- *Segunda y tercera mirada*, para acostumbrar a los estudiantes a pararse más de 30 segundos delante de una obra, que es la media del tiempo que utilizan los visitantes para contemplar una obra.
- *Mirando lo invisible: ángeles y demonios*, en la que se realiza una búsqueda de estos seres en los cuadros medievales y el análisis sobre la forma utilizada por los artistas para representar lo invisible.
- *El cuerpo perfecto: Dioses y Diosas*, una actividad basada en el análisis del ideal de belleza representado en las imágenes de dioses y diosas.

## Recursos y actividades online.

El museo también ofrece una serie de juegos para niños a través de su página web, en los que podrán acercarse de un modo lúdico al arte. Hay tres tipos de juegos: juegos de memoria, juegos de pistas y puzzles. Además existe un enlace a *Whyville*, una plataforma en el que los que acceden (niños o educadores) crean un personaje que tiene que interactuar con el resto. *Whyville* es una ciudad con playa, museo, plaza,... y donde cada uno puede adoptar un rol; de forma similar a los videojuegos de Los Sims<sup>72</sup> o a SecondLife<sup>73</sup>.



Página de entrada a Whyville.  
<http://www.whyville.net/smmk/nice>

<sup>72</sup> Los Sims es un videojuego de estrategia y simulación para ordenadores. Se trata del primer juego de esta categoría en el que cada ser vivo tiene personalidad propia y se controla individualmente de forma directa.

<sup>73</sup> Mundo virtual creado en 2003, en el que a través de Internet los participantes crean sus identidades y se relacionan entre sí.

## CONCLUSIONES

El Museo de la Fundación J. Paul Getty es parte privilegiada de un espacio único para la reflexión para el arte y su educación. Si bien este lugar ha sido testigo del desarrollo de la educación artística como disciplina, definiendo sus objetivos, contenidos,... y en la actualidad posee uno de los departamentos educativos mejor dotados de todo el mundo, sus propuestas siguen circulando en torno a las cuatro formas de abordar el arte definidos por ellos mismos: la producción, la contextualización, la crítica y la teoría, sin aparentes avances metodológicos o por lo menos sin reflejarlos de forma explícita en la documentación que emite el museo sobre las mismas.

### ***MOMA, MUSEUM OF MODERN ART (NUEVA YORK, EEUU)***

El MoMA fue fundado ya en 1929 con una serie de características que le hacen único: se funda como una institución educativa, es decir dando gran importancia a la función didáctica dentro de las propias del museo y siendo el primer museo de arte moderno del mundo<sup>74</sup>. Su principal misión era y es ser un estímulo para una mayor y mejor comprensión y disfrute del arte moderno y contemporáneo para todo tipo de público, lo que se demuestra claramente en la variedad de su oferta educativa que veremos un poco más adelante. El interés fundacional por la educación y el haber sido el lugar dónde se desarrolló la primera metodología de educación artística específica para museos que conozcamos, Estrategias de Pensamiento Visual (VTS)<sup>75</sup>, hace que hayamos creído necesario hablar sobre él en esta tesis doctoral a pesar de no haber tenido contacto directo con ninguna persona relacionada con él. Otra de las razones que hacen tan innovador este museo es que ya

---

<sup>74</sup> [http://moma.org/about\\_moma/](http://moma.org/about_moma/).

<sup>75</sup> VTS, Visual Thinking Strategies. Para más información sobre esta metodología, consultar capítulo 3.

su primer director, Barr creo la estructura multidepartamental que tiene hoy día, dando lugar a departamentos dedicados por primera vez a la arquitectura y diseño, película y vídeo, y fotografía, además de la pintura y escultura, los dibujos, o la ilustración. Para alcanzar estas metas de comprensión y disfrute, el MoMA parte de una serie de premisas entre las que podemos destacar las siguientes:

- Que el arte moderno y contemporáneo originaron una investigación en torno a los ideales y los intereses del arte que se sigue dando hasta el día de hoy.
- Que el arte moderno y contemporáneo es global, no entiende de limitaciones geográficas ni disciplinarias, explorando el uso de todas las formas de expresión visual.
- Que es esencial afirmar la importancia del arte contemporáneo y de los artistas para seguir manteniendo los ideales del museo y estar a la vez relacionado con el presente.
- Que para permanecer en la vanguardia de su campo, el museo debe tener personas cualificadas y debe reevaluarse periódicamente, respondiendo a las nuevas ideas e iniciativas. Este proceso de evaluación esta presente desde su fundación y demuestra franqueza y una buena voluntad de desarrollarse y de cambiar.

Estas premisas son sólo una muestra, de lo que al menos en teoría, pretende conseguir el museo, siendo un lugar de diálogo entre el arte del pasado y del futuro accesible tanto a especialistas como a las personas que por primera vez se enfrentan al arte, adquiriendo obras maestras pero mostrándolas con un criterio didáctico y con la intención de que el público comprenda el arte y no que lo adore como algo que nunca podrá hacer o entender. Para ello lleva a cabo una serie de medidas como la renovación periódica de la exposición permanente, dando la oportunidad a sus visitantes más asiduos a encontrar y conocer nuevas piezas, o poniendo a disposición del público la biblioteca, la videoteca y gran número de publicaciones, reproducciones o recursos didácticos. Otro dato a mencionar antes de pasar a describir las actividades educativas es la

relación entre el MoMA y el P.S.1. El P.S.1 es un centro de arte contemporáneo que busca el avance y el desarrollo del mismo, además de convertirse en un lugar de encuentro entre los artistas y el público. Ubicado en un edificio centenario, se dedica desde 1976 a realizar un extenso programa de exposiciones exhibiendo el trabajo de más de dos mil artistas. Su departamento de educación ofrece una serie de actividades tanto para expertos como para jóvenes entre las que podemos destacar los coloquios con artistas, críticos y expertos en arte, un programa de artistas residentes o la implicación de estudiantes universitarios en el desarrollo de las exposiciones. Ambos, museo y P.S. 1 colaboran desde enero de 2000 realizando actividades conjuntas.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MOMA

Puesto que desde el principio el MoMA se constituyó como una institución educativa, proporciona un programa completo de actividades previstas tanto para el público en general y como para segmentos especiales de la comunidad. En cuanto a las actividades educativas desarrolladas en el propio museo, además de visitas guiadas, conferencias, y simposios, oferta actividades para los padres, profesores, familias, estudiantes de todos los niveles, visitantes bilingües, y personas con necesidades especiales. Pero la labor educativa no se queda sólo en este tipo de actividades, sino que el museo también se convierte en centro de recursos y apoyo a la educación formal. Su biblioteca y los archivos del museo contienen una de las más ricas colecciones de material de investigación acerca del arte moderno, y cada uno de los departamentos mantiene un centro del estudio disponible para estudiantes e investigadores. Además su departamento de publicaciones es uno de los más activos del mundo con publicaciones hasta en veinte idiomas. Para dar cabida a esta gran actividad, en su última reforma, el MoMA ha creado un edificio destinado únicamente a la educación y a la investigación, con auditorios, aulas taller, salas para conferencias y cursos de formación de profesorado,...

El Departamento de Educación está dividido por programas, según al público al que vayan dirigidas sus actividades y en cada uno de ellos (o en gran parte de ellos) cuentan con personal voluntario. Al contrario que

en otros museos en los que los voluntarios ocupan el lugar de los educadores como una forma de poder atender a más público con menos presupuesto, en el MoMA los voluntarios funcionan como asistentes de los educadores, recibiendo u orientando al grupo hasta el área de trabajo, ayudándoles a dejar los bultos en consigna,... de esta forma y mediante tareas que no requieren una especial cualificación, los voluntarios van aprendiendo el funcionamiento del museo. Pero a pesar de no ser necesaria ninguna cualificación especial, el museo hace una selección entre los muchos currículums que se presentan, buscando a las personas que mejor se ajusten al perfil que buscan según las tareas que vayan a desarrollar. Otro grupo de personal de apoyo con el que cuenta el Departamento de Educación así como el resto de los departamentos del museo está constituido por universitarios, recién licenciados, estudiantes de doctorado,... que pasan a formar parte del grupo de interinos. Los interinos están bajo la tutela del personal del museo que les va mostrando como funciona el departamento en el que están y que les van guiando para que poco a poco vayan formando parte de los proyectos que desarrolla el museo. Durante el verano, los estudiantes realizan prácticas y reciben conferencias del personal externo al museo procedentes de organizaciones no lucrativas, centros alternativos, instituciones, galerías, estudios de artistas,... según su perfil y para ver como funcionan los diferentes componentes del mundo del arte fuera del museo.

Partiendo de estos recursos y premisas, el departamento de educación del MoMA crea programas y materiales por dos vías: internet y la visita física al museo, ambas con la intención de proveer a los visitantes de herramientas para comprender la colección del museo, así como los contextos culturales e históricos en los que se crearon las obras. Al igual que en el caso del Museo J. Paul Getty, podemos distinguir dos tipos de recursos destinados para el público infantil y adolescente: los que se llevan a cabo en el museo y los ofrecidos por la web.

## Recursos y actividades en el museo

Entre las actividades presenciales podemos encontrar una amplia oferta destinada a todo tipo de público, y aunque ahora describiremos de forma breve cada programa para contextualizarlas, sólo profundizaremos en

aquellas destinadas al público infantil y adolescente. Así la oferta educativa del MoMA se divide en los siguientes programas:

- Familias, que oferta todo tipo de actividades, desde visitas – taller a sesiones de cine y coloquios, dividiendo a los grupos por edades de los niños.
- K – 12 es el programa para escolares de primaria que tienen como objetivo desarrollar el análisis crítico y el aprecio por las obras de arte.
- Red Studio es la plataforma creada por el MoMA en colaboración con los adolescentes que articula todas las actividades para el público de secundaria.

El **Programa para familias**, tiene como objetivo acercar al arte moderno y contemporáneo a grupos de familias, de tal forma que gente de todas las edades y niveles puedan disfrutar del arte juntos, de una forma lúdica y basándose en el diálogo. Dentro de este programa se ofertan las siguientes actividades:

- Visitas guiadas para familias, divididas en tres tipos por las edades de los hijos: para familias con niños de cuatro años, con niños de cinco a diez y con adolescentes entre once y catorce años. Estos recorridos cambian periódicamente y persiguen acercar a las familias al arte a través de actividades y del diálogo frente a todo tipo de obras.
- Visitas – taller para familias en las que se ve parte de la colección permanente y después crean su propia obra trabajando con sus manos en el taller.
- Conversaciones con artistas contemporáneos.



- *Películas familiares* es una actividad en la que padres e hijos ven películas clásicas y cortometrajes de animación y después las analizan y dialogan sobre ellas dirigidos por un educador del museo. Las películas varían según las edades de los niños, dividiéndose fundamentalmente en dos grupos: de cinco a diez y de once a catorce años.
- *El momento de las historias en el Jardín de la Escultura*. Este programa para familias con hijos entre cuatro y siete años se basa en el análisis de los libros ilustrados, fijándose tanto en las historias como en las ilustraciones y todo ello desarrollado en el Jardín de la Escultura y bajo la supervisión de educadores, escritores e ilustradores.

Por último, entre los recursos que ofrece el museo para este público podemos destacar la guía con actividades e ideas para planificar la visita al museo y las audio – guías para niños, con las que a través de la música, los efectos sonoros, la poesía,... se acerca la colección intentando establecer relaciones emocionales entre los niños y las obras.

**K-12**, el programa para escolares de primaria, se basa en la colaboración entre estudiantes, profesores y familias para conseguir un aprendizaje significativo y de desarrollo de la capacidad de análisis crítico de las obras de arte (que beneficiará al alumno en otras áreas de la escuela) y el aprecio por las obras del museo, aprendiendo a miraras y a exponer sus opiniones sobre ellas; y todo ello intentando ajustarse al currículum escolar. Estas sesiones de una hora de duración dirigidas por educadores del museo y para grupos de no más de treinta alumnos, se centran en el análisis de tres o cuatro obras, en la discusión sobre ellas y en la realización de alguna obra que sirva de reflexión, ya sea un escrito, un dibujo o algún otro trabajo. Todas las lecciones K-12 se ofrecen sólo como visitas o como parte de un programa más amplio, existiendo varias posibilidades:

- Programa One -part, que sólo incluye la visita del museo.
- Programa doble, que además de la visita incluye una previsita en el centro.

- Programa de tres partes, previsita, visita y postvisita.

Esta visitas se pueden realizar en todas las áreas de la colección del museo: pintura y escultura, arquitectura y diseño, impresiones y libros ilustrados, fotografía, dibujos, y audiovisual. Los visitantes reciben una entrada para que puedan volver al museo gratis después de la visita con el colegio, lo que permite que afiancen sus conocimientos adquiridos y que incluso los compartan con familiares y amigos.

**Red Studio** es, como hemos dicho, la plataforma para una gran variedad de actividades para adolescentes, en el que además de actividades online se ofertan casi una veintena de actividades presenciales en el museo. En ellas se acerca a los adolescentes a las diferentes colecciones y trabajos en el museo, intentando transformar este en un espacio no sólo de aprendizaje para este público, sino un lugar lúdico, tanto por la metodología empleada en todos sus programas como por el desarrollo de programas específicamente lúdicos como lo Viernes de cine. De entre todas las actividades ofertadas podemos destacar las siguientes:

- *MoMA después de la escuela*, transforma al museo en un foro de debate sobre el arte y de experimentación con la creatividad para los adolescentes que crean proyectos artísticos, dialogan con otros adolescentes y con los educadores del museo y aprenden sobre el mundo del arte y las diferentes personas implicadas en él.
- *Grabado con MoMA*, es un programa de diez semanas de duración en el que los estudiantes experimentan con diferentes técnicas de grabado creando sus propias obras que serán expuestas en la clase.
- *Viernes de cine* es la actividad más lúdica de todas las ofertadas para el público adolescente. En ella, además de ver películas de diferentes géneros y épocas, de comentarlas con otros adolescentes, los educadores del museo y diferentes cineastas para aprender a analizarlas y

creándose su propia opinión sobre las mismas, el museo invita a los participantes a pizza y refrescos.

- *Comité consultivo de la juventud* (YAC), formado por estudiantes de secundaria de Nueva York, se encarga de diseñar y desarrollar actividades para otros adolescentes, colaborando en la página web de Red Studio o preparando visitas guiadas y talleres que ellos mismos impartirán a sus pares. Este proyecto hace que la adolescencia se implique en la vida del museo de una forma muy intensa, haciendo que las propuestas y actividades que el MoMA organice para este público tengan una gran acogida. Un ejemplo de estas propuestas es la *Noche abierta del MoMA*, que se celebra una vez al año y pretende ser una noche especial para los adolescentes, con música en directo, talleres, visitas guiadas exclusivas,... todo organizado por el YAC.
- *Estudios del museo* es un programa en el que se pretende acercar a los estudiantes de secundaria al funcionamiento del museo, teniendo en contacto con diferentes profesionales del museo y con artistas, y dándoles la oportunidad de organizar y diseñar una exposición con sus propias obras.
- *El arte y la ciencia de la conservación* es un programa en el que se introduce a los adolescentes en el mundo de la restauración, con sus características especiales en un museo de arte moderno y contemporáneo, en el que hay que restaurar desde un óleo de Cézanne a un iPod.
- *Fotografía con MoMA* es un programa en el que se estudian y analizan las fotografías de la colección del museo, aprenden las técnicas básicas de la fotografía y crean sus fotografías digitales que expondrán en el aula.
- *Actividades de verano*. Las propuestas para el verano de 2007 para los adolescentes, se dividen en dos: un programa de interinos, en los que los adolescentes colaboran con algún

departamento del museo, siguiendo una formación similar a la de los interinos universitarios; y un programa de creación en el que se trabaja a partir de análisis y creación de obras, reflexionando tanto en torno a la arquitectura como el diseño, el medio audiovisual, el grabado o el arte contemporáneo

## Recursos y actividades online

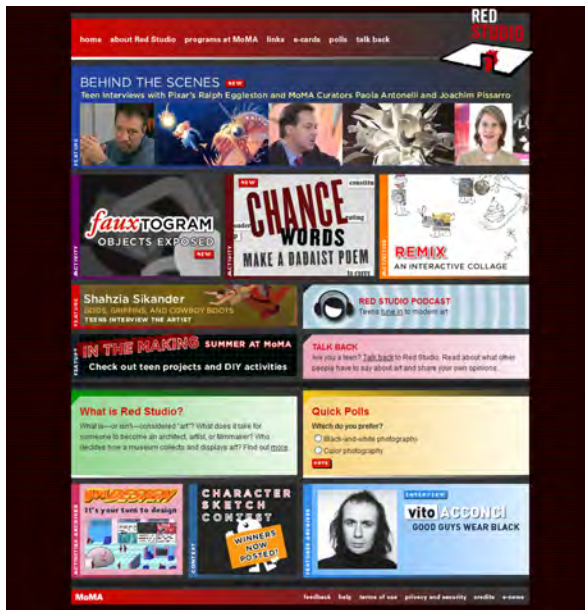
Dentro de los recursos ofrecidos a través de la web podemos distinguir tres perfiles: uno para los niños más pequeños, otro para los estudiantes de secundaria y un tercero para los profesores. Como en otras ocasiones y debido además en este caso a la amplia oferta educativa en todos los ámbitos, vamos a centrarnos sobre todo en las actividades ofertadas para el público infantil y adolescente.

**Destination Modern Art** (<http://www.moma.org/destination/>) es una aplicación en la que el público más pequeño puede visitar algunas de las obras más importantes del MoMA y del P.S.1. Pulsando sobre cada obra podrá acceder a información sobre el autor, claves para saber más sobre la obra o propuestas para realizar sus propias obras utilizando la misma técnica que el artista y/o trabajando sobre el mismo concepto. De este modo, a través de un medio y una estética que son muy familiares para los niños acostumbrados a navegar por Internet, descubren de forma lúdica detalles sobre el arte moderno y contemporáneo, siendo en parte ellos los que deciden que y cuando verlo, creando así su propio recorrido.



Recorrido por las obras del museo y los contenidos a los que se puede acceder a través de una de las obras.

**Red Studio** (<http://redstudio.moma.org/>) es el espacio destinado al público adolescente, desarrollado por el MoMA en colaboración con alumnos de secundaria, con la intención de dar respuestas a sus preguntas acerca del arte, los artistas,... En él, además de explicar la oferta lúdico – educativa del museo para esta franja de edad, se ofrecen actividades online. Entre estas actividades se encuentra un programa de diseño de interiores para que creen su aula perfecta, consejos para hacer un poema dadá, entrevistas con artistas, las bases de un concurso de dibujo o encuestas y foros para tratar temas relacionados con el arte como quién decide que se expone en un museo o como un artista llega a serlo. En esta página se le da mucha importancia a la opinión del adolescente, que es el que en cierto modo va transformándola con sus trabajos y opiniones, haciendo que este adquiera un aprendizaje significativo y no tenga miedo a dar su opinión sobre los temas que allí se plantean, ya que son ellos los que los proponen.



Página principal de RED STUDIO.

## CONCLUSIONES

En cuanto al amplio programa educativo del MOMA, podemos destacar los siguientes aspectos que le diferencian de otros museos y que llaman la atención:

- Como en otros museos, en el MoMA también hay un grupo de voluntarios relacionados con las actividades educativas. Si el tipo de voluntariado fuera el mismo que en la mayoría de los museos que hemos estudiado, estaría reñido con la intención que tiene el MoMA de trabajar con personal altamente cualificado. Sin embargo aquí los voluntarios están cualificados, son

elegidos por su currículum y además sólo sirven de apoyo a los educadores, nunca sustituyéndolos.

- Las visitas como complemento al currículum escolar, lo que muestra la existencia de una compenetración y una buena relación museo – escuela, para que el museo diseñe actividades que la escuela necesita y la escuela cuente con el museo para trabajar ciertos contenidos y objetivos del currículum escolar.
- Aunque es en este museo donde se desarrolla la metodología conocida como VTS y en la forma de trabajar descrita parece reflejar sus ideas, esta no es mencionada como tal en ninguna de la documentación del museo consultada.
- La gran duración de los programas de adolescentes (media de dos meses y medio), que contrasta con las actividades que se suelen desarrollar en la mayoría de los museos españoles y madrileños, en los que las actividades no suelen superar una sesión.
- Muchas de las actividades educativas y los programas desarrollados permiten a los participantes conocer el museo por dentro y a fondo, es decir la educación impartida no se queda en las salas, sino que pasa a aquello que no se ve y que hace que el museo funcione, aportando por lo tanto no sólo conocimientos acerca de las obras de arte, sino también sobre el propio museo.
- A lo largo de la tesis se menciona que uno de los problemas en los museos en general es que no existe colaboración entre los diferentes departamentos de los mismos. Sin embargo, en el MoMA, las actividades y programas diseñados parecen reflejar una colaboración constante y la importancia en esta relación del departamento de educación.

- Por último queríamos destacar el valor que se da a las obras de los participantes de las actividades educativas, ya que en todas las actividades se realiza la exposición de las obras de los participantes.

## ***MAM, MIAMI ART MUSEUM (MIAMI, EEUU)***

El Miami Art Museum (MAM) está situado en la zona centro de Miami. Se encuentra junto a la terminal de autobuses y del Metrorail de Downtown. El museo está situado en una plaza elevada, a la que se accede subiendo unas escaleras desde la calle o bajándolas desde la estación del Metrorail. En la misma plaza se encuentran la biblioteca Miami Dade y el Historical Museum of Southern Florida. Las tres instituciones forman el Miami Dade Cultural Center, realizan actividades comunes y los dos museos ofrecen entradas combinadas.

## **ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MAM**

Este museo oferta diferentes actividades y programas educativos, para familias, escolares, colegios, campamentos de verano,... Todas estas actividades persiguen un objetivo principal a parte de educar y entretener a sus participantes, y es conseguir que el público acuda al museo. En Miami no ha existido hasta hace pocos años una oferta cultural amplia, en 2006 se acababa de construir el teatro de la ciudad, los museos de arte tienen en torno a los 10 años de antigüedad,... Además la climatología, no invita a los habitantes y visitantes a entrar en un museo, sino a pasear por los parques o las playas,... es otra de las razones que Chipi Morales, directora del departamento pedagógico del MAM, da para la escasa afluencia de público. Por ello y para atraer al público al museo, el MAM desarrolla varios tipos de actividades educativas entre las que podemos destacar:



- *Programa de colaboración con escuelas.* En Miami se realiza cada año un examen estatal a los alumnos para comprobar sus conocimientos. Si las notas de los alumnos no alcanzan un mínimo exigido en dos años consecutivos esta escuela será cerrada por no estar cumpliendo sus objetivos. El programa de colaboración con escuelas, *Museum Magnet Program* hermana diferentes escuelas de secundaria con diferentes museos, con el objetivo de introducir el arte en diferentes aspectos del currículo. Como ya se mencionó en el capítulo uno, este museo colabora con el *Southside Elementary* y el *Shenandoah Middle School*, que han mejorado en un 35% sus calificaciones. El proyecto consiste en una serie de actividades en las que se realizan una fase de “exploración” enlazado los temas a tratar con su entorno; una fase de visionado de imágenes artísticas y debate en torno a ellas y por último una actividad plástica; todas ellas dinamizadas por artistas locales.
- *Programas para familias.* Se realizan una vez al mes, los sábados. Consisten en actividades manuales para niños y adultos, que en ocasiones van acompañadas de conciertos, cuentacuentos, visitas guiadas a la exposición, juegos en las salas o ballet. El objetivo de todas estas actividades es acercar el museo al público y convertirlo en una alternativa de ocio para las familias.
- *Formación del profesorado.* El MAM persigue ayudar en su tarea a los educadores de arte. Para ello organiza dos veces al año sesiones de formación. En estas sesiones se dan alternativas para trabajar el arte en las escuelas y para incluir al museo dentro del currículo. Los cursos cuentan con la asistencia de los comisarios de las exposiciones del museo, artistas, curadores, educadores,... Así los participantes además de realizar talleres plásticos, pueden dialogar con los diferentes implicados en las exposiciones del museo y juntos buscar las claves para trabajar con los alumnos. Además se les facilita a los profesores material didáctico,... diseñado por el MAM o por la *American Federation of Arts*.

- *Actividades con escolares.* Los profesores tienen múltiples posibilidades para organizar una visita con su clase al MAM. Por un lado el museo permite visitas libres, organizadas y dirigidas por el propio profesor. Por otro ofrece visitas guiadas a cargo de los educadores del museo, la mayoría formados en arte (muchos de ellos artistas) y con experiencia como educadores. Además el museo ofrece clases gratuitas en las que ayudan a los profesores a preparar la visita de sus alumnos al centro. Las actividades programadas por el museo, constan de una visita guiada y una actividad plástica que realizan en los espacios educativos.
- *Programas para llevar el museo fuera.* Como hemos dicho, el buen tiempo, el mal funcionamiento del transporte público, unido a la extensión de la ciudad y a que no existe todavía una demanda de actividades en el museo; hace que este tenga que buscar la forma de llegar al público. Para ello el museo opta por salir a la calle y acercarse al público en su espacio habitual. El programa *MAM Art Caravan*, acerca el arte del museo a centros escolares, comunitarios,...con paneles en los que aparecen imágenes de las exposiciones que hay en ese momento en el museo, y explicaciones de las mismas.
- *Programa de verano.* Durante las vacaciones de verano el MAM organiza campamentos urbanos en diferentes parques de la ciudad y todo un programa de actividades gratuitas, que incluyen materiales, transporte y visitas al museo. De esta forma aseguran la visita de este público al museo e intenta que se sienta atraído a participar en más actividades en el mismo.
- *Espacios educativos.* Estos espacios son una de las características diferenciales del programa educativo del Miami Art Museum. Los espacios educativos son áreas en las salas de exposiciones en las que se plantean múltiples actividades que el visitante puede realizar sin necesidad de explicaciones ni de supervisión. Son actividades a través de las cuales se puede experimentar el proceso creativo del autor de la exposición, trabajando conceptos,

procedimientos, puntos de vistas... Los espacios educativos son diseñados por el departamento pedagógico del MAM, pero antes de ser abiertos al público deben ser aprobados por el artista.

Además el Miami Art Museum organiza concursos y premios de arte en los que participan niños y adolescentes. Los ganadores de este concurso, participan en otro a nivel nacional, y normalmente los participantes de Miami suelen conseguir buenos resultados.



Fachada del Historical Museum of Southern Florida.



Fachada del Miami Art Museum.

## VISITA A LA EXPOSICIÓN DE LORNA SIMPSON

En la visita al Miami Art Museum, además de conversar con Chipi Morales, la directora del departamento de educación, pudimos asistir a una visita guiada para adolescentes a cargo de uno de los educadores del

museo. La exposición que había en esos momentos era la de Lorna Simpson, una artista de raza negra que trabaja sobre el tema de la identidad combinando fotografías de diferente formato con textos y rótulos.

A la llegada del grupo al museo, fue recibido por varios educadores y comenzaron a conversar con los alumnos sobre que es un museo de arte contemporáneo, sobre el arte como algo subjetivo y personal,... y después de este pequeño coloquio, el grupo se dividió en dos subgrupos (de unos 15 alumnos cada uno). Antes de comenzar a explicar como se desarrolló la visita que seguimos, hay que añadir que cada grupo hizo un recorrido diferente, uno se detuvo durante largo tiempo en una obra y el otro visitó un mayor número de obras. Las metodologías correspondían a diferentes recorridos y formas de trabajo elegidas por cada educador, es decir, el museo no elabora un recorrido que deben seguir todos los grupos, sino que cada educador elabora el suyo propio. El educador que nos guió, se sentó en el suelo con los alumnos, en semicírculo y cerca de la obra, creando una sensación de cercanía y de igualdad con los alumnos. Durante los veinte minutos que estuvieron delante de esta obra, el educador se limitó a hacer preguntas y a dirigir la conversación de los alumnos, sin dar datos ni opiniones que tuvieran que ser aceptadas por los alumnos como verdad, repitiéndoles en un par de ocasiones “*No busco la respuesta correcta, sólo vuestra opinión*”.



Lorna Simpson, 1988. *You're fine, you're hired. Secretarial position*

La obra elegida fue “*You're fine, you're hired. Secretarial position*”, en la que una mujer negra aparece tumbada de espaldas. Sobre la imagen está escrito el nombre de la obra y a ambos lados nombres de pruebas clínicas. Las preguntas fueron realizadas para seguir el siguiente esquema de trabajo con la obra:

- Análisis formal. Dirigiendo la mirada de los participantes a través de sus preguntas, primero para describir la obra, lo que ven, sin entrar en lo que se representa, sólo en lo que ven.
- Análisis de la relación entre la imagen y los textos que la acompañan, siendo conscientes de cómo cambia la interpretación de la imagen tras haber leído los textos.
- Establecimiento de conexiones entre la obra y ellos mismos.
- Sentimientos producidos por la obra.

Siguiendo el protocolo de análisis del proceso de enseñanza propuesto por el profesor René Rickenmann, podríamos decir que, por lo menos en el caso de la visita a la que asistimos, el educador utilizó durante casi toda la visita la devolución, ya que dejaba prácticamente todo el peso del discurso a los participantes; incluyendo en ocasiones la institucionalización, para ir guiando la conversación, pero sin realizar apenas regulación o definición.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las actividades que se realizan en el Miami Art Museum y la visita observada podemos sacar una serie de conclusiones:

- Las actividades educativas son utilizadas para atraer público al museo en una ciudad donde no existe todavía esta demanda.
- Se potencia la enseñanza del arte en niños y adolescentes por la creencia de que esto puede ayudarles también en otras disciplinas.
- El departamento educativo organiza las actividades y da unas pautas generales, pero no da guiones establecidos a los educadores, les deja hacer a cada uno.

- Aunque ofrecen formación a los profesores, sus educadores han aprendido metodologías,... de forma intuitiva y con la práctica, no poseen formación en educación previa, o por lo menos no se les exige.
- La metodología empleada, al menos en la visita observada, era la de dar herramientas a los participantes para que puedan entender por ellos mismos cualquier obra artística, se les da un protocolo de acercamiento al arte. Es decir se busca que los participantes creen un conocimiento propio.

## ***OTROS EJEMPLOS: IMMA, WALKER ART CENTER, CENTRE GEORGES POMPIDOU Y TATE***

Dentro de estos otros ejemplos queremos destacar lo compartido en diferentes congresos por responsables de los departamentos educativos de los siguientes museos:

- IMMA (Irish Museum of Modern Art) de Dublín, Irlanda.
- Walker Art Center de Minneapolis, Estados Unidos
- Centre Georges Pompidou de París, Francia.
- Tate y sus sedes en Londres, Liverpool y St Ives, Inglaterra.

### **IMMA, IRISH MUSEUM OF MODERN ART (DUBLÍN, IRLANDA)**

El IMMA (Irish Museum of Modern Art) tiene múltiples programas para diferentes sectores de la población en los que suelen participar artistas y mediadores juntos, para llevar a cabo la labor educativa. La inclusión del

artista en este proceso surge de la idea de que el arte se puede conocer conociendo a sus creadores. Este esfuerzo se realiza por la creencia de que una mala educación artística es la que inicia un círculo vicioso que se cierra con la incompreensión del arte contemporáneo; por lo que intentan introducirlo dentro del currículo de las escuelas involucrando a profesores y alumnos. Entre los programas presentados por Lisa Moran, encargada del departamento de educación en el curso *Responsabilidad y sensibilidad compartida en la interpretación y la educación en el arte*, podemos destacar:

- *Estudio 10*. Programa para personas mayores, en el que no se exige inscripción ni continuidad y en el que se les acerca al arte.
- *Día del dibujo*, destinado principalmente para las personas que quieren realizar actividades en el museo pero no quiere trabajar en grupo.
- *Sala de proceso*, en la que se exponen los trabajos que se están realizando en las diferentes actividades del museo.
- *Sala de la respuesta*, donde el público tiene la oportunidad de escribir o dibujar algo como respuesta a la experiencia vivida en la exposición.

## WALKER ART CENTER (MINNEAPOLIS; ESTADOS UNIDOS)

En este mismo curso en Bilbao, Sarah Peters, directora adjunta de programas para el público en el Walker Art Center de Minneapolis, explicó el proceso de profunda transformación y renovación que había sufrido su museo, durante el cual permaneció cerrado, parando toda la actividad para replantearse el concepto de museo, para que debía servir el suyo y como relacionarse con su público. Una metáfora muy común es la comparar el museo con un templo, un lugar a donde acude el público a adorar las obras de arte existente; pero para Peters, el museo debía convertirse en una plaza, un lugar donde reunirse y hablar, un lugar vivo; debía cumplir con su compromiso cívico desde el diseño conceptual hasta la construcción del espacio físico. Para cumplir con este compromiso, se realizó una encuesta al público potencial del museo, preguntando

desde que consideraban que era una plaza así el arte podría ocupar algún lugar dentro de una plaza, todo para transformar el museo en un espacio en el que los visitantes se sintieran como en una plaza. Para ello, tomaron medidas entre las que podemos destacar:

- Decidir que tipo de actividades se realizarán.
- Colaborar con gente que tenga los mismos intereses que el museo.
- Evaluar cada paso dado, desde el primero hasta el último.
- Crear zonas de descanso en el recorrido por las salas en donde haya piezas más difíciles, para que se pueda pensar y reflexionar sobre ellas, además de descansar antes de seguir.
- Creación de audioguías que se puedan escuchar desde el teléfono móvil o descargar en mp3.
- Formación de un consejo de quince adolescentes para ayudar en las estrategias dirigidas a este público.
- Realización de happenings, desfiles de moda,... y otra serie de eventos no relacionados directamente con el museo, para acercar a nuevo público.
- Definir un día de entrada gratuita al museo, en el que además el museo esté abierto hasta la noche.

## **CENTRE GEORGES POMPIDOU (PARÍS, FRANCIA)**

En el *Congreso Internacional Museos y Educación Artística* celebrado en Valencia en diciembre de 2005, Vicent Poussou, del departamento de educación del Centre Georges Pompidou de París estuvo presentando las actividades educativas de este museo. A raíz de esta intervención llegamos al conocimiento de múltiples



museos con web específicamente destinadas para niños y adolescentes como las de este museo<sup>76</sup> en la que a través de juegos y la navegación por la página se introduce a los niños, pero sobre todo a los adolescentes en el mundo del arte a través de las obras de la colección. Un elemento importante es el número de obras de videoartistas presentes en la página, un tipo de manifestación artística que muchas veces es olvidada y que sin embargo puede conectar (en nuestra opinión) muy bien con el público adolescente tan acostumbrado a consumir productos audiovisuales.

## TATE (LONDRES, LIVERPOOL Y ST IVES, INGLATERRA)

En cuanto a la atención educativa a los adolescentes destacar el programa desarrollado por la Tate<sup>77</sup>. A través de esta plataforma se gestiona todo tipo de actividades para jóvenes. *Young Tate* está formado por jóvenes de entre 13 y 25 años que después de un curso de formación pasan a formar parte de los departamentos de educación de cada una de las sedes de la Tate e incluso participan en la selección de los artistas que pasarán a formar parte de la colección o a exponer en cada sede. Además de actividades como cursos, talleres,... ofrecen foros online con artistas, una galería fotográfica de los casi veinte proyectos que se llevan a cabo, ayuda para prepararse exámenes de arte o un servicio de envío de postales online. Entre los proyectos y actividades autogestionadas por el grupo que forma *Young Tate* están:

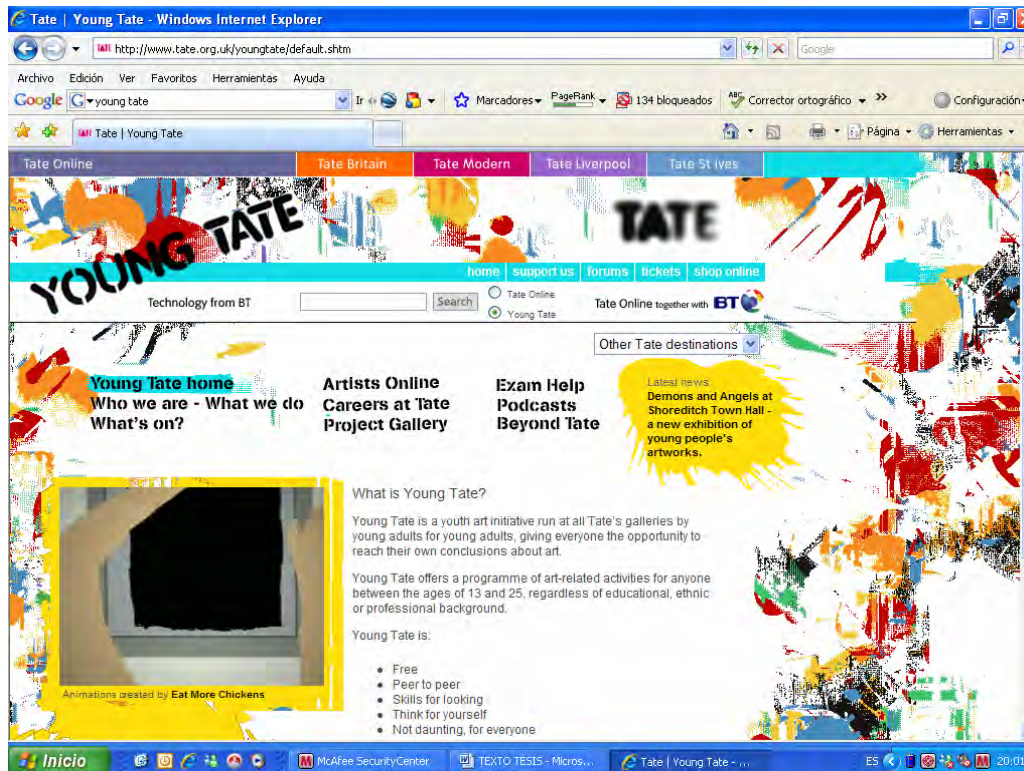
- *Mesa redonda gótica*, en la que jóvenes de esta tendencia cultural se reúnen para hablar de sus aficiones y utilizan los fondos de la colección como recurso para indagar más en el universo gótico.

---

<sup>76</sup> <http://www.junior.centrepompidou.fr/>

<sup>77</sup> <http://www.tate.org.uk/youngtate/>

- Una galería fotográfica creada con fotografías realizadas y enviadas por el móvil divididas en categorías por objetos, colores,...
- Espacios donde los adolescentes pueden colgar sus cómics, sus videos o hacer sus reflexiones sobre temas como el tiempo o la identidad, investigar sobre temas como la moda,...



Página principal de Young Tate

cap  
2



Ficha de presentación de uno de los  
componentes, Nile Denvir-Parry

## 2.6. La educación artística en los museos a nivel nacional

Ya se ha descrito la situación de la educación artística en los museos a nivel general, pero antes de pasar a exponer los programas educativos desarrollados en los museos españoles con los que hemos tenido contacto, es necesario exponer características propias de la educación en este contexto igual que lo hicimos a nivel general. La invasión de los museos por parte de los escolares, y con ella el desarrollo de la educación artística en los mismos, no se produce en España hasta los años 80. Este hecho supuso el reto de coordinar el trabajo del Ministerio de Cultura y el de Educación, de los que dependían las instituciones implicadas en esta nueva situación (museos al Ministerio de Cultura y escuelas al Ministerio de Educación<sup>78</sup>). Es entonces cuando se crean los primeros DEAC, que ofrecen a los escolares la posibilidad de realizar visitas guiadas. Estas visitas solían ser dirigidas por los propios profesores, ante la exigencia de que estas siguieran la misma metodología empleada en la escuela, lo que se consideraba necesario para que se integrara en la misma, o por falta de recursos en los museos, que todavía no se habían adaptado a este nuevo público. Después de más de 20 años, casi todos los museos tienen su departamento de educación (sobre todo los de nueva creación) o contratan a personal externo para que desarrolle los programas educativos. Pero sin embargo y a pesar de la importancia que se le da a la educación en los museos, muchos de ellos se encuentran con las manos atadas por falta de personal o presupuesto específico. Una consecuencia generalizada de esta política

---

<sup>78</sup> Gomarín (ed.), 1992.

es que en muchos museos, los educadores sean voluntarios de la tercera edad o alumnos en prácticas<sup>79</sup>, es decir personas sin formación previa específica o sin la experiencia necesaria para realizar su labor con calidad. Una de las razones para la inexistencia generalizada de recursos específicos destinados a la educación es, como apuntaba María Dolores Álvarez<sup>80</sup>, el pensar que el museo es de por si un centro educativo y que el exponer las obras al público y que este las pueda contemplar es educativo, lo que nos lleva a reflexionar sobre el papel de la educación en los museos españoles y las metodologías empleadas en ellos.

Para resolver esta situación, que todavía es frecuente en muchos museos españoles, María Dolores Álvarez proponía una estrecha colaboración entre museo, universidad y escuela. Gracias a esta colaboración se podría ofrecer en el museo una educación artística de calidad, relacionada con el currículo escolar e impartida por un personal formado específicamente. De esta forma el museo pasaría de ser un lugar que infunde en sus visitantes un respeto similar al de un templo religioso a un lugar donde se produce aprendizaje, se consume y crea cultura,... Pero para alcanzar esta situación ideal es necesario romper las siguientes dicotomías:

- Educación formal/ Educación no formal/ Educación Informal.
- Escuela/ Comunidad.
- Política social/ Política económica/ Política educativa.
- Saber/ Experiencia/ Comunicación.
- Global/ Local.
- Tradición/ Nuevas Tecnologías.
- Escuela/ Museo

---

<sup>79</sup> Es el caso por ejemplo del IVAM, en el que los educadores son estudiantes en prácticas formados en educación en museos, pero que permanecen en el museo sólo durante un año. Esto hace la educación que se imparte no llegue a ser nunca de calidad porque cuando los educadores llegan a alcanzar algo de experiencia son sustituidos por nuevos alumnos inexpertos.

<sup>80</sup> En su intervención en el *I Congreso Internacional de Museos y Educación Artística* celebrado en Valencia en 2005.

La superación de estas diferencias implica como hemos dicho una profunda relación entre los agentes implicados en la educación artística en los museos, de tal forma que la actividad educativa de respuesta a las necesidades de la comunidad que acude al museo.

Verónica Sekules<sup>81</sup> diferencia entre la cultura del museo y la cultura escolar. Mientras que en la cultura escolar existen unas normas y un grupo definido, en la cultura del museo no tiene porqué haber un objetivo o un significado claro, definido y único, sino que se puede trabajar desde a ambigüedad y con más libertad. Esta es una de las múltiples razones por las que se considera que, aunque debe existir una estrecha relación entre museo y escuela, también debe de existir una metodología propia para la educación artística impartida por los museos, ya que estos tienen características diferentes a las de la escuela. Esta necesidad que se ve de forma tan clara desde el ámbito de la investigación y de la universidad, no se ve así desde el ámbito de los museos y de la escuela, que como mucho y dentro del ámbito nacional, reclaman que esta tarea sea llevada a cabo por las universidades, sin dejar de mencionar que para poder desarrollar estas metodologías hay que estar en contacto con la realidad de la educación artística en los museos y no elaborar teorías desde los despachos, laboratorios o clases sino sobre el terreno. Pero además de diferencias que hagan que requieran metodologías distintas, ambos, escuela y museo, comparten problemas tales como la inexistencia hasta el momento de unos profesionales formados específicamente para educar artísticamente y la disponibilidad de tiempos cortos y muy delimitados para llevar a cabo actividades. Todo esto lleva a realizar acciones que no reflejan los intereses de los participantes, ni incluyen el arte contemporáneo, ni hablan de la relación del arte con el contexto social en el que se encuentran<sup>82</sup>. Esto está unido a una situación que se caracteriza por:

- Políticas totalitarias dentro de las instituciones, en nuestro caso en los museos, que se retroalimentan a si mismos sin tener en cuenta al público y sus necesidades.

---

<sup>81</sup> En su intervención en el *I Congreso Internacional de Museos y Educación Artística* celebrado en Valencia en 2005.

<sup>82</sup> Beltrán en Huerta y de la Calle (ed.), 2005.

- Un gran consumismo, marcado por grandes multinacionales que crean ofertas para que estas provoquen la demanda.
- Una ideología del esfuerzo cero, que no valora el trabajo y trata de conseguir sus metas sin dificultad ni compromiso, sólo preocupándose de la imagen corporal, lo nuevo, la comodidad, y en comprar experiencias nuevas.
- El poder de la imagen que nos introduce en la cultura del ocio y del entretenimiento, en la que la violencia se vuelto estéticamente bella y aceptada, y el espectáculo es el mensaje.

Carmen Lidón Beltrán<sup>83</sup>, habla de cómo el museo ha sido capaz de adaptarse mejor a estos cambios sociales mediante cambios en sus actividades educativas; asumiendo las nuevas metodologías de trabajo, fuente de las últimas investigaciones educativas; incorporando las nuevas tecnologías como medio de comunicación más cercano al nuevo público de los museos; o ampliando su oferta cultural programando cine, conciertos, teatro,... Además plantea que el aprendizaje en el museo puede ser más eficaz que la escuela. Las razones que le llevan a esta creencia son la actitud del estudiante en el museo<sup>84</sup>; el aprendizaje suele ser experimental e interdisciplinar, no cerrado ni teórico, por lo que lo siente más relacionado con su vida. A esto podemos añadir que los temas tratados son más actuales y cercanos a ellos (en el caso del arte contemporáneo) por lo que los ven reflejados en las imágenes que consumen fuera del ámbito museístico. Para ilustrar sus respuestas incluye diferentes ejemplos de cómo esto se cumple a nivel conceptual, metodológico o de objetivos en muchos museos de todo el mundo. Por ellos, si partimos de la existencia de diferencias en los dos contextos, museo y escuela, y además tenemos en cuenta que para muchos autores las capacidades

---

<sup>83</sup> En Huerta y de la Calle (ed.), 2005.

<sup>84</sup> Es más abierta al relacionarlo con algo lúdico y al no estar presionado por las calificaciones.

educativas de los museos dentro de la educación artística son más amplias que las de la escuela, hace sin duda más necesario el desarrollo de metodologías propias en el ámbito museístico español.

Una de las pocas metodologías adaptadas a la educación artística en los museos, que hemos visto presente con nombre propio en algunos museos españoles, es el VTS (Visual Thinking Strategies) o Estrategias de Pensamiento Visual<sup>85</sup>. Kivatinetz y López (2006), desde una posición crítica hacia esta metodología, exponen una serie de razones por las que esta metodología se está implementando en España con tanto éxito:

- Nos encontramos en un país en el que no hay tradición dentro de la educación artística en los museos y se presenta como una metodología fácil de seguir y que se ofrece buenos resultados.
- Es una alternativa a la función del educador como puro transmisor de conocimientos que pasa de ser el único que hablaba durante la visita a ser el que articula y organiza el debate que mantienen los asistentes, un mediador, un facilitador del diálogo.
- En un momento en el que muchos de los museos están en transición o en fase de creación y con ello en replanteamiento de su ideología educativa,... buscan metodologías rápidas de aprender y de implementar, para poder atender a más público.

Teniendo en cuenta esta perspectiva general, vamos a repasar las actividades que se desarrollan en los siguientes espacios:

- Museo Guggenheim Bilbao.
- MAM, Museo Picasso Málaga.

---

<sup>85</sup> Para más información consultar capítulo 3.



- Museo Patio Herreriano de Valladolid.
- Museo Patronato Martínez Guerricabeitia, Valencia.

## **GUGGENHEIM BILBAO (BILBAO)**

El Museo Guggenheim Bilbao fue inaugurado en 1997 dentro del proyecto de revitalización de la ciudad de Bilbao, y como parte de la red de instituciones Guggenheim formada además por el *Solomon R. Guggenheim Museum* de Nueva York, la *Peggy Guggenheim Collection* de Venecia, el *Deutsche Guggenheim* de Berlín y el *Guggenheim Hermitage Museum* de Las Vegas. Desde el comienzo y en gran parte por el diseño del edificio realizado por Frank O. Gehry, el Museo Guggenheim Bilbao se convirtió en una gran atracción turística y símbolo contemporáneo de la ciudad de Bilbao. La misión del museo es “*reunir, conservar e investigar el arte moderno y contemporáneo y exponerlo en el contexto de la Historia del Arte desde múltiples perspectivas y dirigido a una audiencia amplia y diversa*”<sup>86</sup>. De entre estas funciones en la página web del museo se da un espacio privilegiado a la investigación y a la educación, y puesto que a la educación dedicaremos el siguiente punto, primero hemos creído oportuno mencionar las dos principales líneas de investigación creadas por el museo:

- Curatorial. Relacionada con la programación expositiva del museo y la investigación de contenidos y significado artístico.

---

<sup>86</sup> <http://www.guggenheim-bilbao.es>

- Conservación, que se lleva a cabo a través de la investigación y la documentación exhaustiva sobre cada pieza, tanto de la colección propia como de las cedidas para exposiciones temporales.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL GUGGENHEIM BILBAO

El Guggenheim Bilbao tiene en la actualidad cerca de 50 programas de educación e interpretación diferentes, a los que acude mucho público sin necesidad de excesiva promoción, ya que este museo es una marca que se vende casi sola que parece en todas las guías y es visita obligada a los turistas que pasan por Bilbao, como explica Marta Arzak, Subdirectora de Educación e Interpretación del Museo Guggenheim Bilbao. Este departamento se puso en marcha con la inauguración del museo en 1998, adaptando el programa del Guggenheim Nueva York. Arzak explicó en su conferencia dentro del curso *Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación en el arte* celebrado en Bilbao en junio 2006; las estrategias llevadas a cabo por su departamento para adaptarse a los cambios que está viviendo la ciudad de Bilbao y que se reflejan en el museo y su público. Los cambios de los que habla son:

- El aumento de la inmigración, que unida al turismo hace que el público que acude a las actividades organizadas por su departamento sea muy heterogéneo.
- La maximización de las tecnologías que posibilita, entre otras cosas el trabajo en red.
- La necesidad de un enfoque multidisciplinar.

De esta gran cantidad de programas y actividades de todo tipo (concursos de dibujos, recursos online, conciertos,...) destinados al público infantil y adolescente, hemos decidido destacar los dos que Arzak mencionó como mejores ejemplos de este proceso de adaptación:

- *Aprendiendo a través del arte.* Este proyecto, del que ya se habló en el capítulo 1, es uno de los importados desde el Guggenheim Nueva York. Aprovechando que era un programa que se realizaba en los dos museos, se propuso realizar un intercambio entre grupos participantes en el programa de Nueva York y en el de Bilbao. De esta forma, además de trabajar los objetivos del programa, se pudieron trabajar temas como la integración, el conocimiento del entorno, la relación con el otro,... Este intercambio es posible a las nuevas tecnologías como Internet, el chat o la videoconferencia.
- *Programas de cine, música y danza.* Estos programas se organizan con otras instituciones de la ciudad. Se busca atraer al museo a un público que normalmente no lo hace, ofreciéndole otras alternativas. Dentro del programa de cine, se suelen acompañar las proyecciones con coloquios con el director. Los conciertos del programa de música y los espectáculos del programa de danza no se celebran en el museo, pero ofrecen entradas conjuntas al concierto y al museo.

## CONCLUSIONES

El Museo Guggenheim Bilbao desarrolla, como mencionaba Arzak, diferentes tipos de actividades, pero tal vez lo que le diferencie de otros museos españoles no sea tanto las actividades que hace como el para qué o el por qué las hace. En cuanto a estas motivaciones podemos destacar las siguientes conclusiones:

- El Museo Guggenheim Bilbao se ha convertido en un reclamo turístico para la ciudad y en unos de sus símbolos, por lo que tiene el público asegurado, lo que le permitiría el desarrollo de propuestas educativas más atrevidas. Por otro lado gran parte de este público no es de la propia ciudad, por lo que se tiene que ser capaz de ofertar actividades interesantes para que los responsables de los grupos que acuden al museo prefieran realizar este tipo de actividades antes de una visita guiada al uso para conocer todo el museo.

- Al pertenecer a la red de museos Guggenheim, muchas de las actividades son importadas de otros museos de la red, sobre todo del de Nueva York. Esto puede tener sus ventajas como facilitar la relación entre los participantes de una misma actividad en diferentes ciudades, pero la dificultad de tener que adaptar programas que se desarrollan en otros contextos que no tienen por que ser iguales a las de la realidad de los escolares que acuden a la sede de Bilbao.
- Existe un espacio expositivo reservado para las obras de los trabajos realizados por los participantes en los diferentes programas educativos. Se trata de una sala colocada de tal forma que pueda ser vista y visitada por mucha facilidad por el público que acude al museo y por lo tanto parece un reclamo publicitario para las actividades educativas que en él se desarrollan. De esta forma también reflejan la importancia de este tipo de actividades, al exponer sus resultados en las salas del museo como si se tratara de obras de un grupo de artistas más.

## ***MPM, MUSEO PICASSO MÁLAGA (MÁLAGA)***

El Museo Picasso Málaga responde al deseo de Pablo Picasso de que su obra estuviera presente en la ciudad en que nació y fue inaugurado el 27 de octubre de 2003. Su creación se debe a la voluntad compartida de Christine y Bernard Ruiz-Picasso, cuyas donaciones constituyen los fondos del Museo, y de la Junta de Andalucía, que articuló un gran proyecto museístico consagrado al artista. El MPM está regido por la Fundación Paul, Christine y Bernard Ruiz-Picasso, la propietaria titular de la Colección, y la Fundación Museo Picasso de Málaga la propietaria del grupo de edificios que la cobija, correspondiendo ambas que la obra de Picasso sea conservada, exhibida, estudiada y difundida en las condiciones pactadas con los donantes. El museo está ubicado en el Palacio de Buenavista, que fue declarado monumento nacional en 1939. La elección de dicho edificio como sede del Museo Picasso Málaga estuvo condicionada por el deseo de la donante principal, Christine Ruiz-Picasso, de que se buscara un modelo de palacio típicamente andaluz. Este

espacio fue ampliado un año después de la inauguración del museo para dotar a la nueva institución de los servicios y funciones que prescribe la museografía actual, como son la Biblioteca y Centro de Documentación, Departamento de Educación, Auditorio y taller de restauración, etc. Con estos añadidos, la superficie total del Museo Picasso Málaga consta de 8.300 metros cuadrados.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MUSEO PICASSO MÁLAGA

El Departamento de Educación del Museo Picasso Málaga es una excepción dentro del panorama nacional. Algunas de las características que lo diferencian son que se creó antes de la inauguración del museo, que tiene un edificio para uso propio y que además cuenta con una metodología, que si bien no es propia, por lo menos está definida y se nombra en los medios de difusión de las actividades que realiza el departamento.



Fotografía del Museo Picasso Málaga. En primer término podemos ver las nuevas instalaciones del museo y detrás de ellas el patio interior del Palacio de Buenavista.

El departamento se formó en julio de 2003, tres meses antes de la inauguración del museo. Está formado por licenciados en Historia del Arte o Bellas Artes, con formación específica en museología y en pedagogía, que participan regularmente jornadas y congresos específicos de educación en museos y de formación de VTS (Estrategias de Pensamiento Visual) en EEUU, la metodología que emplean. El edificio del departamento fue creado de nueva planta junto a los de la biblioteca y el auditorio siguiendo un concepto de museo ciudad, lo que le permite tener un espacio privilegiado, diseñado específicamente para este uso. Al edificio de tres plantas en el que se encuentra se accede desde una plaza en la que confluyen las entradas de la biblioteca, el auditorio y la tienda, por la cuál se puede acceder al museo y que además tiene dos entradas comunicadas con la calle, por lo que se puede acceder a la misma en horarios en los que el museo está cerrado. En la planta baja, además de una luminosa entrada, se encuentra el taller didáctico, equipado con agua corriente, mesas y sillas para trabajar en grupos y espacios para almacenar el material, además de con una pared que sirve de pantalla de proyección y de pizarra blanca. En la segunda planta se encuentran los despachos del personal del departamento y una zona de trabajo común. En la última planta hay una sala destinada a realizar los cursos de formación de formadores. La última de las características que hemos nombrado como definidoras de este departamento es tener una metodología reconocida: el VTS, del que ya hablamos brevemente al comentar la experiencia educativa del MoMA y del que hablaremos con más detenimiento en el siguiente capítulo. Además el museo edita un programa de actividades trimestral que incluye un amplio apartado referente a las actividades del departamento.

El Departamento de Educación del Museo Picasso Málaga, divide sus actividades en cuatro grupos, dependiendo del público al que se dirigen:

- Escolares y profesores.
- Grupos de personas con discapacidad.
- Visitantes individuales.
- Otros grupos.

## Escolares y profesores

Durante el año 2005 visitaron este programa 1656 escolares y profesores de forma gratuita gracias al compromiso entre el departamento y los centros, apoyado por la Diputación Provincial de Málaga y el interés personal de Christine Ruiz – Picasso. Dentro de este programa se ofrecen diferentes actividades, que hasta 2007 giraban únicamente en torno a la exposición permanente, lo cuál suponía un gran problema para el Departamento de Educación que tenía que trabajar siempre con las mismas obras, pero que a partir de ese momento empiezan a tomar referentes de las exposiciones temporales.

- *Del Aula al museo.* Visitas interactivas para escolares. En estas visitas se recorre el museo según los niveles escolares para acercarse a las obras siguiendo un proceso de descubrimiento e indagación.
- *Visitas taller para escolares.* Una actividad en la que la visita al museo se completa con una parte práctica en la que se convierten en artistas por un día, experimentando con los materiales y realizando al final una reflexión sobre el proceso que hacen que se equiparen en importancia el trabajo manual e intelectual.
- *Cursos para docentes.* Son cursos en los que los profesores aprenden y ponen en práctica con sus alumnos en el museo el VTS.

## DEL AULA AL MUSEO. VISITAS INTERACTIVAS PARA ESCOLARES

El día 15 de mayo de 2007, pudimos asistir a una visita interactiva de una hora de duración, con una clase de 6º de primaria del CP Las Cañadas de Mijas Costa, guiada por la directora del Departamento de Educación, Macarena Ventosa; mientras otra de los miembros del departamento guiaba por otro recorrido a otra clase del

mismo colegio. La visita comienza en la plaza que articula los diferentes espacios del museo, explicado las normas dentro del museo: para preguntar hay que levantar la mano, dejar una baldosa de separación entre nosotros y los cuadros, escuchar a los demás,...; y preguntando si saben algo sobre Picasso. Durante todo el recorrido, en el que se paran en cinco obras, se mantiene la misma metodología, la del VTS: los niños se sientan frente a la obra, observan durante unos segundos y empiezan a hablar sobre lo que ven. La educadora se muestra en todo momento autoritaria aunque sonriente y no deja que salgan demasiado del plan trazado, no admite comentarios fuera de la obra o que no estén justificados por lo que están viendo, tampoco conclusiones sacadas de las cartelas (que procura tapar poniéndose delante). Utiliza sobre todo la devolución y la institucionalización (a veces como modo de regulación), siendo los participantes los que construyen el significado de la obra, pero siempre sin salirse de lo marcado por el VTS: definición de lo que se ve.



*Del Aula al Museo. Visitas interactivas para escolares. Alumnos de 4 ° ESO del IES. San Juan Bautista de Sevilla, debatiendo frente a la obra "Naturaleza muerta con gallo y cuchillo" (1947), moderado por M<sup>a</sup> José Valverde, educadora del Departamento de Educación MPM.*



A lo largo del recorrido, como hemos dicho, el grupo se paró en cinco obras:

- Madre y niño.
- Desnudo de pie.
- Mujer acróbata.
- Bañista jugando.
- Padre y niño.



**Picasso, 1921-1922. *Madre y niño***

Partiendo de las preguntas: *¿qué vemos?* y *¿qué pasa?* Los alumnos empiezan a hablar sobre la obra y a dar diversas interpretaciones sobre que está haciendo la mujer con el bebe, que relación hay entre ellos, el lugar donde se encuentran o a que época pertenecen. Se fijan en las lágrimas del niño, en lo que parece ser un pañal que está siendo cambiado, en el banco de piedra, que nos puede transportar a un exterior o a una casa antigua, a la iluminación,... Todavía se encuentran algo perdidos, no saben como o qué tienen que contestar, pero poco a poco van entrando en el juego y dando repuestas nuevas, aunque la mayoría son repetidas, lo que no parece importar a la educadora.

**Picasso, 1928. *Desnudo de pie***

Este cuadro llama la atención por el cambio de estilo, más alejado del referente real. El diálogo comienza con las mismas preguntas, pero enseguida se dirige hacia las posibles diferencias entre esta obra y la anterior que han visto. Las diferencias entre lo que ven y la realidad a la que parece representar. Los niños ven esta obra como más “moderna” porque “*no se distingue bien lo que es*”. Distinguen por la luz y el color que nos encontramos en un exterior y aunque la mayoría identifican un cuerpo humano, cada uno da una interpretación a lo pintado: un mismo elemento puede ser rodilla, pecho o glúteo; y todas las interpretaciones son aceptadas mientras tengan una justificación basada en un referente visual del cuadro.

**Picasso, 19 de enero de 1930. *Mujer acróbata***

Este personaje es para los niños un gimnasta, una persona practicando yoga, un acróbata, una estatua o está jugando al Twister. Todas estas interpretaciones van seguidas de la pregunta *¿qué has visto que te hace pensar eso?* que les limita y hace que no den repuestas que no tengan base en algo visual. La educadora enlaza la interpretación del acróbata, para explicarles que a Picasso le gustaba mucho el circo y felicitándoles por haberlo descubierto, siendo casi la única vez en la que se recurre a dar información externa al cuadro. Además les hace reflexionar más sobre el aspecto de la figura, las partes del cuerpo que tiene y que le faltan, como están colocadas o de que podría estar hecho este cuerpo. Los niños están cada vez más animados y la educadora, para finalizar les pregunta si esta obra les ha parecido más difícil de interpretar, a lo que responden que sí porque era “*una figura rara*”.

**Picasso, 1958. *Bañista jugando***

Esta obra supone un cambio con lo que han visto hasta ahora porque es una escultura. La educadora les pide que den una vuelta a su alrededor para poder verla bien, y luego se sientan en el suelo como en otras ocasiones. Sin ver la cartela, los participantes identifican poco a poco y bajo las indicaciones de la educadora los materiales de los que está creada la escultura, y lo que sucede: es una mujer, agachada o con los pies enterrados en el agua, con barro o arena en las manos,... Hablan de que es como un puzzle mal hecho y ven similitudes con animales como gallinas o patos. En este momento los participantes están ya muy confiados, y la educadora les recuerda que tienen que explicar desde su sitio y corta toda respuesta que se salga de lo que se ve en la escultura y que pueda conducir a otras interpretaciones. En un momento les habla del collage, como una técnica que inventó Picasso y ante la pregunta de un niño que cree identificar un collage en una obracercana, la educadora le recuerda que están hablando de la escultura, dejando a un lado la otra obra.

**Picasso, 29 de agosto de 1971. *Padre y niño***

Esta última obra es la que más interpretaciones diferentes provoca, ya que los participantes están emocionados con lo que han estado viendo y haciendo. Se debate sobre si la niña (identifican al niño como una niña por el pelo largo) está o no en brazos de su padre, sobre para que se está tocando la flauta (ensayando para un "show", para encantar serpientes,...), sobre quien está enseñando a quién o si son indios o mejicanos por los adornos y el sombrero que lleva el padre. Para finalizar les pide que hablen sobre las diferencias que han visto entre la primera obra y la última y que tienen en común. Las mayores diferencias que encuentran son en la forma de poner la pintura en el lienzo (esta última obra tiene "*pegotes de pintura*") y se parecen en el tema.

Antes de irse les hace recordar que es lo que han hecho delante de cada obra: mirar, fijarse en lo que ven, hablar y escuchar a los demás. Les anima a hacer lo mismo cada vez que vayan a un museo, diciendo que no necesitan guías y recordándoles una frase de Picasso "*Mi trabajo es pintar y el vuestro interpretar*".

## CONCLUSIONES

Después de leer la documentación que tienen colgada en la web, la que nos dieron en nuestra visita y lo observado durante el recorrido, existen varias conclusiones que merece la pena enunciar:

- A pesar de ser uno de los departamentos mejor dotados que hemos visitado, siguen existiendo problemas y el principal de ellos es el de personal. En la actualidad el Departamento de Educación está formado por siete personas, lo que no parece ser suficiente ya que la directora y las dos encargadas también tienen que guiar grupos.
- La metodología empleada, el VTS es muy indicado para el tipo de obras que tienen en el museo. Si éstas fueran mucho más figurativas o más abstractas no se podrían establecer diálogos en torno a preguntas como *¿qué ves?* *¿qué está pasando?* o *¿qué has visto que te hace pensar eso?*, preguntas que articulan el desarrollo de la visita. Además funcionan como la receta tantas veces demandada desde los museos para poder hacer frente a una gran demanda con poco personal.

## MUSEO PATIO HERRERIANO (VALLADOLID)

El Museo Patio Herreriano se encuentra en uno de los claustros del renacentista Monasterio de San Benito; y se gestó gracias a la colaboración entre Ayuntamiento de Valladolid, y la Asociación Colección Arte Contemporáneo. En el museo se expone la que empezó siendo una colección privada que se inició en 1987 por un grupo de empresas privadas españolas, en la que podemos encontrar arte contemporáneo español desde 1918 hasta la actualidad. Esta colección pretendía servir de mecenas al arte contemporáneo español, recuperando las obras que conforman las vanguardias españolas. El museo se creó con la intención de

mostrar y estudiar el arte contemporáneo español a través de proyectos y exposiciones temporales; colaborando en la conservación y el aumento del patrimonio artístico. Hoy el museo cuenta con una colección permanente que ha sido expuesta en otras ciudades de España y en el extranjero, cumpliendo su objetivo de difundir las vanguardias artísticas españolas.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MUSEO PATIO HERRERIANO

Otro de los objetivos del Museo Patio Herreriano es convertirse en un lugar para educar la mirada, haciendo el arte comprensible a los espectadores no familiarizados con el mismo, transformándose en un recurso educativo dentro de la ciudad. El área de educación esta formada por profesionales de diferentes ámbitos: artistas, historiadores, educadores, críticos, investigadores,... que conciben la labor educativa como una labor de investigación, y que trabajan unidos para crear programas adaptados a diferentes públicos. Entre los programas que ofertan para el público general podemos destacar:

- *Programa de visitas guiadas* a las exposiciones temporales y permanentes para todo tipo de públicos, en las que pueden escogerse diferentes itinerarios.
- *Talleres de cumpleaños*, dirigidos a niños entre 6 y 12 años para que celebren su cumpleaños realizando actividades lúdicas en el museo. Mediante un juego de pistas y con la intención de descubrir que ha pasado con unas obras supuestamente desaparecidas, los niños recorrerán el museo recogiendo información para resolver el misterio.
- *Talleres de familia*. Esta actividad se ofrece como una alternativa de ocio familiar, donde de forma activa y lúdica aprenden y se acercan al arte contemporáneo.

- *Talleres de verano.* Para niños entre 6 y 12 años y en torno a las exposiciones temporales, se realizan actividades para divertirse y conocer la obra expuesta, intentando que la visita al museo no se perciba solamente como una actividad escolar.

En cuanto a las actividades destinadas al público escolar, existen tres programas generales: *El viaje en la mirada*, *Iconoesfera: un viaje por la imagen* y actividades de formación de profesorado. De entre estas actividades queremos destacar la de *Iconoesfera: un viaje por la imagen* por ser una muestra de la asimilación del potencial educativo de las nuevas tecnologías dentro del ámbito museístico y por estar específicamente diseñado para adolescentes<sup>87</sup>.

## ICONOSFERA. UN VIAJE POR LA IMAGEN

Esta actividad es un concurso dirigido para escolares de Educación Secundaria y Bachillerato. Mediante una actividad lúdica, se pretende favorecer el trabajo de contenidos básicos del currículo escolar. El objetivo del concurso es trabajar con las imágenes y su interpretación, haciendo conscientes a los participantes de su capacidad de transmitir conocimiento, de la posibilidad de ser manipuladas, su condición de representación de la realidad... Todo esto para dar otras posibilidades de relación con la iconosfera, con las imágenes que rodean a los alumnos de forma cotidiana y que los profesores de educación artística han de tener en cuenta en su formación. La convocatoria de este concurso se lanza a través de la web del museo. Los grupos participantes reciben un CD con las imágenes y las pruebas a realizar, que tendrán que remitir al museo en CD o impresas en un plazo de tiempo. Las pruebas a desarrollar, tal y como se formulan en las bases del concurso, son:

---

<sup>87</sup> En la mayoría de los museos españoles no existen actividades específicas para este público, ofreciendo las mismas actividades que para los niños añadiéndoles un grado de complicación o las destinadas para el público adulto infantilizándolas un poco.

- *Primera prueba: imagen y contraimagen.* Toda imagen parece contener otras imágenes contrarias y esto implica una lectura que consciente o inconscientemente hacemos de ella. En la cultura contemporánea el dominio de las imágenes sirve para crear formas de realidad. Los iconos de la cultura adolescente son parte de este nuevo imaginario del que debemos ser conscientes. Sobre un repertorio de imágenes dado los concursantes deberán encontrar imágenes alternativas y establecer vínculos explícitos entre ellas.



Imagen propuesta por los organizadores y  
contraimagen creada por los alumnos del  
centro ganador en 2006, el IES Leopoldo  
Cano de Valladolid

- *Segunda prueba: la ilustración de la imagen.* Descubrir las distintas lecturas de una misma imagen y la capacidad del lenguaje para evocar imágenes. El objetivo es la búsqueda de imágenes que tengan la capacidad de transformar un mensaje escrito en uno visual. Para ello se les facilitará una serie de textos de diferentes tipologías (descriptivos, narrativos, pies de foto, conceptos,...). Cada uno de ellos deberá estar asociado a una o varias imágenes en función del texto.

- *Tercera prueba: la capacidad narrativa de las imágenes.* La prueba consiste en construir una historia, recrear un personaje o construir un diálogo, a partir de una serie de imágenes. Éstas puede ser la de una escena cotidiana protagonizada por una serie de personajes o bien un escenario con una serie de objetos.



Imagen ilustrada creada por los alumnos del centro ganador en 2006, el IES Leopoldo Cano de Valladolid



## CONCLUSIONES

Una vez enumeradas y explicadas las actividades educativas que se desarrollan en el Museo Patio Herreriano, hemos de destacar:

- La visión realista que tiene el equipo de sus limitaciones y de las posibilidades que pueden trabajar. En palabras de Pablo Coca, miembro del equipo de educación del museo, el contacto previo y posterior con el grupo es la situación ideal, pero no es real. Para suplir esa carencia desarrollan toda una serie de materiales didácticos que permitan este contacto.
- La visión actual que tienen de lo que es y para que debe servir la educación artística. Tanto sus actividades como el planteamiento teórico de las mismas, demuestra que el equipo con el que cuenta el museo tiene en cuenta la realidad que rodea a los escolares que participan en sus actividades e intenta que éstas se adapten a sus necesidades y gustos. El trabajo con la imagen y la cultura visual ampliando el estrecho margen que deja siempre la colección de un museo, la intención de dotar de herramientas para la interpretación y la comprensión en vez de la mera transmisión de conocimientos,... no sólo se ven en la práctica, sino que se formulan y se difunden como metodología del museo, lo que pocas veces ocurre.
- El trabajo con las nuevas tecnologías y el carácter lúdico de las actividades, sobre todo de *Iconosfera. Un viaje por la imagen*, se encuentran totalmente justificadas y suponen un aliciente a la participación y al acercamiento a un modo de comprender las imágenes y el arte.

## **MUSEO DEL PATRONATO MARTÍNEZ GUERRICABEITIA (VALENCIA)**

El Patronato Martínez Guerricabeitia fue creado en 1989 por iniciativa del empresario Jesús Martínez Guerricabeitia y de la Fundación General de la Universidad de Valencia, con la finalidad de fomentar y difundir la actividad creativa en el campo de las artes plásticas contemporáneas e incrementar el patrimonio artístico de la Universidad de Valencia. En el museo del patronato se realizan desde su creación exposiciones para las que se preparan talleres didácticos.

### **ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL PATRONATO MARTÍNEZ GUERRICABEITIA**

En el curso *Museos para todos: propuestas educativas para una sociedad intercultural*, celebrado en el MUSAC en septiembre de 2006, Ricard Huerta, miembro del Patronato Martínez Guerricabeitia y profesor de educación artística de la Universidad de Valencia, explicó el modo de trabajo en las actividades educativas que se llevan a cabo en el museo que se resume en los siguientes puntos:

- Al encontrarse dentro del ámbito universitario, los educadores que trabajan en sus salas con en su mayoría voluntarios universitarios, de diversa procedencia y sin necesaria formación específica en educación artística. Estos reciben antes del comienzo de cada actividad una formación específica de los contenidos, el desarrollo de la actividad programada y las posibilidades de adaptarla a diferentes públicos; pero no reciben formación sobre como educar.

- Para los organizadores de las actividades educativas de este museo es muy importante “mimar” al profesor. A favor de esta mejor relación entre colegio y museo, se encargan de mantener un contacto telefónico personal con el profesorado, facilitándole información que va desde detalles del desarrollo del taller a donde tienen que aparcar el autobús para poder acceder al museo.
- Otras de las características es buscar nuevos públicos. Las visitas en principio se ofrecían a escolares pero pronto se dieron cuenta de la posibilidad de trabajar con otros públicos como grupos de mujeres o incluso escuelas de idiomas. En una ocasión tuvieron a una colaboradora alemana que realizaba las visitas guiadas en alemán para grupos de la escuela de idiomas que estaban aprendiendo este.

## TALLER DE L'ART DE LA GUERRA

La exposición *L'art de de la guerra*, se empezó a gestar durante el estallido de la guerra de Irak en 2003. La universidad y el patronato decidieron dar su visión sobre la guerra en general a través de una exposición creada con obras de la colección del patronato. En este caso fueron diferentes profesores de esta universidad, sin vinculación con el tema del arte, los que eligieron las obras y escribieron textos para el catálogo de la exposición. El resultado fue una exposición con obras de 21 artistas diferentes que reflejaban de algún modo temas relacionados con la guerra. Otra de las características más destacables de esta exposición, como es costumbre, fue que el proyecto expositivo y el educativo se desarrollaron al mismo tiempo. Este trabajo en paralelo permite organizar la exposición para poder aprovechar al máximo su potencial educativo y evitar problemas como que la obra más interesante esté en una sala en la que no quepa el grupo completo con el que se va a trabajar. Otra ventaja es poder ofrecer con tiempo a los centros escolares el programa anual de exposiciones y actividades didácticas y mandarle la información que necesiten.

El esquema de desarrollo del taller era el mismo que en otras ocasiones:

- Se trabaja con grupos de unos 20 participantes. Se proyecta un trabajo audiovisual realizado para la ocasión. En este caso se trataba de fragmentos de películas como “*El tren*”, “*El pianista*” o “*La hora de los valientes*”. En el museo no hay un espacio específico para la realización de los talleres didácticos, así que tanto esta parte de la actividad como el resto se realizan en la propia sala de exposiciones. Para resolver el problema de espacio que supone proyectar estos audiovisuales, optan por tumbar a los participantes sobre colchonetas en el suelo y proyectar las imágenes en el techo de la sala.
- Después se realiza una visita comentada de unas cinco obras de la exposición que suele durar alrededor de 40 minutos.
- Taller. La parte práctica del taller no suele ser de carácter manual, ya que al realizarse en la sala no se pueden disponer de las mesas, sillas, materiales,... necesarios porque resultaría incómodo para el resto de los visitantes de la sala y por el peligro que conlleva para las obras expuestas. La parte práctica de esta exposición consistió en un juego de relaciones entre palabras, conceptos e imágenes artísticas, publicitarias,...
- Finalmente se entrega una hoja didáctica diseñada para cada exposición y para dos grupos de edad: de 6 a 10 y de 11 a 14. Esta hoja didáctica presenta propuestas de reflexión y trabajo para cuando vuelvan al aula. Se pide a los profesores que reenvíen estas hojas completas al museo, para recibir una especie de evaluación de la actividad.

## CONCLUSIONES

De esta experiencia comentada podemos extraer una serie de conclusiones:

- La necesidad de tratar con mimo al profesorado y la comunicación personal, para conseguir la fidelización del mismo.
- La gran ventaja que supone el desarrollar al mismo tiempo y de forma conjunta el proyecto expositivo y educativo.
- Se pueden realizar actividades educativas aunque no se tenga espacio específico para ello recurriendo a la imaginación.

## 2.7. La educación artística en los museos de Madrid capital

### ***BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA***

La evolución histórica más reciente de la educación artística en los museos de artes plásticas de Madrid capital puede ser resumida teniendo en cuenta una serie de fechas y datos clave:

- Principios de los 80, en la que se crean los primeros programas didácticos en el Museo Arqueológico Nacional (1979), creación del MUPAI (1981) y del departamento pedagógico del Museo Nacional del Prado (1983).
- Década de los 90, con la inauguración del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y del Museo Thyssen - Bornemisza (1992), el desarrollo de sus respectivos departamentos pedagógicos y programas didácticos, y apertura de centros de arte de fundaciones (Telefónica, ICO, MAPFRE). En 1994 arrancan en el MNCARS los que se consideran los primeros talleres continuos de un museo de arte español (aunque el programa del MUPAI comenzó antes estuvo detenido durante un tiempo).
- 2001 a la actualidad: desarrollo masivo de talleres para público infantil y adolescente en museos e instituciones en Madrid capital.

## DÉCADA DE LOS 80

Hemos visto como a nivel nacional la llegada de los escolares a los museos de artes plásticas se produjo en los años 80 y en Madrid capital no fue de otra forma. Es a principio de esta década cuando se funda el MUPAI y se empiezan a desarrollar en él las primeras visitas taller o cuando el Museo Nacional del Prado, después de más de siglo y medio de historia, crea su departamento pedagógico<sup>88</sup>. Los primeros movimientos reales para atender al público escolar en museos cercanos a las artes plásticas (exceptuando el MUPAI) los podemos ver en el Museo Arqueológico Nacional<sup>89</sup>. Este museo es digno de mención por la concepción de museo y de la educación que en él se debía desarrollar y por ser uno de los pocos referentes de esta década encontrados. En esos momentos, según Ángela García<sup>90</sup>, el hecho de que las visitas a los museos las pudieran dirigir los profesionales del mismo en vez de los profesores de los grupos de escolares, se consideraba una utopía, por el bajo número de los que existían y la gran cantidad de labores que tenían que realizar; de hecho muchos museos ni siquiera contaban con un departamento dedicado a estas funciones, ya que el primero que hemos encontrado en museos de arte es el del Museo Nacional del Prado que se creó en 1981. Además la mayoría de las actividades que existían en el momento eran actividades en las que el objetivo principal era memorizar unos conceptos y datos teóricos durante una visita guiada, sin actividad plástica; o actividades plásticas que parecían buscar únicamente el desarrollo de destrezas manuales, el divertimento y el crear un objeto bonito que los niños pudieran llevarse a casa, sin desarrollar ningún tipo de discurso o pensamiento crítico asociado. Como en otras ocasiones esta situación de la educación artística estaba marcada por el concepto de museo que se manejaba en esos momentos, que García resume de la siguiente forma:

---

<sup>88</sup> Dedicado a la organización de cursos, conferencias,... pero no actividades para el público infantil y adolescente.

<sup>89</sup> Programa educativo del curso 1979 – 1980 en los anexos.

<sup>90</sup> García Blanco, Sanz Marquina, Macua Aguirre y García – Ramos Sánchez, P. A. 1980.

- La concepción más utilizada era la de museo como custodio de objetos que intentamos leer como si el creador nos quisiera haber dejado un mensaje. El objeto museístico se crea con una intención y se expone o colecciona por su calidad artística o su rareza.
- La concepción de museo para todos que a nivel internacional surge en los años 70, es una utopía, en España y en Madrid el museo es sólo para los que lo visitan, y para ellos son las actividades formativas.
- El museo no es sólo un edificio sino que también es una institución que transmite cultura.
- Es necesario empezar a tener en cuenta al visitante, y en el caso del Museo Arqueológico Nacional, en el que trabajaba García, habla de la importancia de considerar al niño como visitante a todos los niveles posibles: montaje, iluminación, alturas, niveles de comprensión,... porque es uno de sus mayores visitantes.
- Se busca que el museo sea el laboratorio de las clases teóricas de la escuela y se tiene en cuenta el hecho de que el profesor se suela sentir incómodo en el museo, y por lo tanto no acude con sus alumnos. Esto unido a que se considerara una utopía que las visitas las puedan llevar los profesionales del museo hace que el profesor sea considerado la pieza clave, tanto en la visita como en los trabajos previos y posteriores a la misma, porque es el único que podrá conectar la realidad del museo con la de sus alumnos.

Dentro de las herramientas pedagógicas desarrolladas por el Museo Arqueológico Nacional a comienzos de los 80, diferencia entre:

- Las puramente informativas.
- las indirectamente informativas.
- Los medios puramente educativos.



Entre las puramente informativas encontramos:

- Información escrita. Esta puede ser general o de una sala, para ayudar a que se entienda la totalidad de un museo o la relación entre los objetos de una sala. No debe interferir en la visión de las obras y hay que tener en cuenta la altura de los niños a los que más van dirigidas las actividades educativas.
- Información complementaria, entre la que encontramos mapas, dibujos o esquemas que deben de ser de fácil lectura y no usados como medios decorativos.
- Información audiovisual. Se considera necesario el uso de imagen relacionada con sonidos, ruidos y música o palabra. Para ello crean proyecciones a multipantalla para ambientar, introducir al visitante, productos audiovisuales (diapositivas más sonido). Todos estos medios han de ser utilizados como apoyo a la exposición, no como elemento principal. Además mencionan la posibilidad de usar en un futuro el ordenador.
- Información exterior. Información que emite el museo y pueden recibir sus no visitantes. Sirven para crear comunicación visual, imagen del museo.

Dentro de las llamadas indirectamente informativas podemos destacar:

- Edificio. Puede ser realizado como museo o un edificio que se haya transformado en tal, y en este caso que coincida en estilo con las obras que contiene o no.
- Montaje. La distribución de los espacios en el museo condiciona la circulación del visitante y por tanto el modo de ver las obras. Hay que realizar recorridos ordenados pedagógicamente, dejando libertad al visitante y favoreciendo su orientación dentro del museo. Hay que buscar

crear un ambiente envolvente pero no agobiante. Cuidar distancias entre la obra y las explicaciones de la misma.

- Espacios no específicos, como el vestíbulo, la tienda, la cafetería, la guardería<sup>91</sup>,...

Entre los materiales pedagógicos destacan:

- Hoja didáctica. Se diferencia de una hoja informativa en que el niño debe trabajar sobre ella. Siguiendo el procedimiento de análisis y síntesis del método inductivo, debe de tratar sobre un solo tema, ser clara y no llevar a conclusiones demasiado imaginativas que puedan dar al niño ideas falsas sobre el tema tratado. Suelen tener una parte de trabajo, planteado como juego y otra de información. Se busca orientar en el aprendizaje propio. *“Cada hoja debe lograr que el niño quiera volver al museo a hacer mas hojas para “jugar” de nuevo en el museo.”*<sup>92</sup>, Se pueden realizar también fuera del museo con diapositivas o láminas.
- Guías pedagógicas. Una herramienta para realizar la visita al museo sin el apoyo de profesores o educadores del museo. Están orientadas, por lo tanto a ser utilizadas durante la visita, y aunque puede tratarse de un conjunto de hojas didácticas suelen buscar un enfoque más global, y se presentan no sólo en forma de libro sino de carpetas, cuadernos,...
- Dinamuseo. Es lo que ahora se llama aula didáctica, donde realizar actividades más manuales que no se pueden realizar en las salas del museo.

<sup>91</sup> La guardería, por las definiciones dadas por los responsables del departamento pedagógico del museo (espacio donde cuidar y entretener a los niños con una meta educativa), sería el equivalente a las actuales aulas didácticas.

<sup>92</sup> García Blanco, Sanz Marquina, Macua Aguirrey García – Ramos Sánchez , P. A. 1980, pág. 101

- Gabinete didáctico o Departamento Pedagógico. No muy comunes en 1980, pero en expansión y considerados como algo necesario y por ser el departamento que está más en contacto con el público. Ya se consideraba importante la colaboración del mismo en el montaje de las exposiciones, y la necesidad de trabajar con un equipo multidisciplinar, pero a otros niveles: diseñador, pedagogo, guía, fotógrafo,... asignando a este departamento funciones que ahora cumplen otros.

## DÉCADA DE LOS 90

Durante la década de los 90, el número de museos y centros de arte de Madrid crece espectacularmente: en 1992 se abren al público el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y el Museo Thyssen - Bornemisza, y a lo largo de la década se crean los centros de arte de diversas fundaciones como Fundación ICO, Fundación Telefónica o Fundación MAPFRE, culminando este periodo de inauguraciones en 2002 con la apertura de La Casa Encendida de Obra Social de Caja Madrid. Es también en este periodo cuando los dos nuevos grandes museos, MNCARS y Thyssen, crean sus departamentos pedagógico poniendo poco después en marcha actividades para el público escolar, marcando la tendencia actual que lleva a todos los museos de nueva creación a tener desde el comienzo departamento y actividades educativas. Los primeros talleres para escolares que se desarrollan de forma continua hasta la actualidad en un museo de artes plásticas en España (y por lo tanto en Madrid capital) arrancan el 18 de mayo de 1994 en el MNCARS. Estos no son desarrollados por su propio departamento pedagógico, sino por el Teatro de la Luna, es decir por personal externo al museo y al departamento.

En cuanto a las concepciones de museo y de educación artística que se manejaban en este momento, tenemos que destacar el estudio de una serie de autores sobre los museos de Madrid y su público<sup>93</sup>. Este

---

<sup>93</sup> Sánchez de Horcajo, Abiό, Álvarez, Arraztoa Corchando, 1997. *Sociología del arte. Los museos madrileños y su público*.

estudio, realizado en 1993, nos muestra la relación entre los museos de la ciudad y su público y la visión de la educación artística como parte de esta relación, pero antes de hablar de ella lo haremos de la visión del museo, sus funciones,... El museo además de considerarse un lugar donde se conserva el saber humano, promueve la creación de la cultura y hace que se elimine la distancia entre producción y contemplación, tiene para ello tres misiones fundamentales:

- La función educativa, que es nueva de este siglo y que pretende hacer asequibles sus contenidos a todos los públicos.
- La función científica, fomentando y facilitando investigaciones y estudios, relaciones con el exterior y sobre todo publicando los resultados de los mismos.
- La función social, proyectando el museo hacia el exterior.

El estudio de público toma como referencia de cinco museos de Madrid como ejemplo de las diversas tipologías de museo de artes plásticas: el Museo Sorolla como museo domestico; el Museo Thyssen – Bornemisza como museo coleccionista; el Museo Reina Sofía, como centro de arte moderno; el Museo del Prado como museo tradicional y permanente; y el Casón del Buen Retiro como ejemplo de museo monográfico, centrado en un estilo y una época. Para obtener los resultados, se realizó una encuesta con el objetivo de conocer las características del público que visita estos museos, estudiando las variantes que pudieran influenciar en su visita como la edad, el nivel cultural propio y de la familia,... y además se elaboraron grupos de debate y se entrevistaron a personalidades del mundo del arte. Las principales conclusiones que sacaron se pueden dividir en los siguientes grupos:

- Perfil social. El perfil del visitante es una persona joven, con estudios universitarios, buena posición económica, familia interesada por el arte y que considera la visita al museo como algo necesario y una forma de entretenimiento similar al teatro, el cine o la lectura. Además opina que no es necesario tener conocimientos artísticos para apreciar una obra de arte y lo que más valora son los sentimientos que esta le provoca.

- Distribución por edades. Cuanto mayor es la edad, menor es la cantidad de visitantes.

Además del perfil general de los visitantes, se realizaron los siguientes análisis en busca de la relación existente entre nivel de estudios, nivel económico, profesión, lugar de procedencia o hábitos culturales, para verificar las hipótesis lanzadas:

- Relación entre el nivel de estudios, la frecuencia de asistencia a los museos y la realización de otras prácticas culturales. La *"necesidad cultural"*, la inclinación o el gusto por el arte depende de la educación: cuanto mayor es el nivel de estudios más son los que van a los museos. La obra de arte sólo lo es como tal para aquel que es capaz de comprenderla, y esto se consigue gracias a la educación.
- Diferenciación entre museos en función del nivel de instrucción. La mayoría del público que acude a los museos es lo que se puede denominar el "gran público" (los que van 1 vez al museo cada tres meses), que parece movido por la imposición social de acudir a los museos. Este efecto se da sobre todo en los grandes museos de temática más amplia, como el Prado o el Reina Sofía; en museos más específicos como el Sorolla o que dan más sensación de elitismo, como el Thyssen, el porcentaje de público especializado (los que van 4 o más veces) es mayor.
- Relación entre la frecuencia de la visita a los museos y la profesión. Las profesiones más numerosas son las menos representadas en la sociedad.
- Relación entre el nivel de ingresos y la afluencia a los museos. La mayor parte de la gente que acude a los museos pertenece a un nivel económico medio, seguidos por los de nivel bajo, ocupando el último lugar los de nivel alto. A pesar de eso, no se considera ésta como una variable importante, salvo en el caso del Thyssen, influenciado por el precio de la entrada que es el más alto de todos. La visita a los museos se convierte para la clase media en una forma de elevar su status cultural al compartir la experiencia de la visita al museo. Javier G. de Vega lo

ejemplifica explicando *"Como en la exposición de Velázquez, había gente que estuvo siete horas haciendo cola, y viendo la exposición siete minutos. Esto quiere decir que lo importante no es ver la exposición, sino poder contar luego que se ha estado"*.

- La asistencia a museos y realización de otras actividades culturales están relacionadas: cuanto más acuden al museo más leen y más van al cine. El teatro es la opción menos representada de todas, por su alto precio y escasa publicidad.
- Relación entre frecuencia de asistencia a los museos y su lugar de procedencia. La procedencia influye por la oferta que exista en los lugares de origen, el nivel cultural, la media de la población o la comunicación con lugares donde visitar museos. Se desprende también la conclusión de que la mayoría de los visitantes de los museos madrileños son turistas y que los madrileños que visitan los museos son en su mayoría parte del denominado público experto.

Por último se hace un estudio de la influencia de los hábitos culturales de forma más profunda, analizando la importancia de la familia y de la escuela en su adquisición, las preferencias pictóricas del público y el posicionamiento ante el arte según el nivel de estudios.

- La familia es el mejor y más efectivo medio para comenzar el acercamiento al arte, cuando la familia no está interesada por el arte es más difícil que, a pesar de la escuela que es la segunda en esta tarea, se conviertan en público experto; como también es complicado que lo haga la persona que visita el museo por primera vez después de los 18 años. Por lo tanto, se ve el acercamiento al arte como un elemento más que se debe de dar en el periodo de socialización y que tanto la familia como la inclusión de la asignatura de arte en las escuelas hace que el interés por el arte y la afluencia a los museos sea mayor.
- El gusto del público asistente a los museos es una de las pocas variables que no presentan gran variedad. Velázquez y Goya son los artistas preferidos, seguidos de Van Gogh. Esto sólo

cambia en el Museo Sorolla, donde este artista es el preferido y en el Prado, en el que Goya supera por unas décimas a Velázquez por motivo de una exposición temporal suya en el museo; viendo como los artistas que pertenecen a la colección de cada museo se sitúan entre los favoritos de sus visitantes. Esta respuesta se supone influenciada por la educación, ya que pueden no nombrar a los que más les gustan, sino a los que conocen más por la educación recibida y los medios de comunicación.

- En cuanto al posicionamiento frente al arte según el nivel de estudios es bastante homogéneo en cuestiones como considerar necesaria la visita a los museos dentro de una sociedad desarrollada o en considerar la visita al museo principalmente como algo lúdico.

Gracias a este estudio se comprobó que comenzaba a existir una cada vez mayor democratización del arte y de los museos, que los autores consideraban alcanzable para la mayoría de la población en una generación. Para que esto ocurriera, además de la atención en las familias, se consideró necesaria la elaboración de planes conjuntos entre museos y escuelas y una mayor divulgación de los museos. Este estudio es una muestra del creciente interés por identificar al público de los museos para poder ofrecer actividades educativas adaptadas a cada tipo de público, para así conseguir no sólo esta democratización de los museos, sino para fidelizar al público visitante, ya que si la visita al museo es considerada por la mayoría del público como algo de carácter lúdico y gratificante, este volverá al museo en más ocasiones.

## DEL AÑO 2001 A LA ACTUALIDAD

Después del amplio desarrollo de los departamentos pedagógicos en los museos, entramos en una década en la que parece que ningún museo o centro de arte quiere quedarse sin talleres u otro tipo de actividades didácticas para el público escolar. El año 2001 marca el comienzo de los talleres (aunque de forma interrumpida) en el Museo Nacional del Prado y a partir de 2004 empiezan a proliferar los talleres para escolares en Madrid organizados por personal externo a los museos. En este año el GIMUPAI comienza los

talleres en torno a exposiciones temporales en La Casa Encendida y Fundación ICO; en 2005 se inauguran este tipo de actividades en Fundación Telefónica (GIMUPAI) y en el Museo Sorolla y Fundación MAPFRE (MirArte). Además se empiezan a hacer más frecuentes las visitas guiadas dirigidas por voluntarios de la tercera edad en centros con menos recursos o con gran afluencia de público, como el Museo Panteón de Goya o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Esta multiplicación de las actividades para el público escolar viene por una evolución lógica, aunque tardía en comparación con otros países, tras el acercamiento de los escolares al museo y la creación de departamentos pedagógicos, pero además por un nuevo concepto de museo. El museo se considera ahora como centro de ocio, fomentado por los medios de comunicación, además de un lugar donde aprender, realizar labor social y educar, un lugar donde aprender y pasarlo bien. Esta idea se defiende desde el departamento pedagógico del MNCARS, como podemos ver en la siguiente reflexión sobre el museo y sus funciones:

*“Es interesante analizar cómo han cambiado los objetivos de un museo contemporáneo. Anteriormente siempre era lo más importante el preservar y estudiar las colecciones artísticas y sus exposición, pero es cierto que ahora hay una preocupación porque el público aprenda a contemplar el arte de su tiempo, porque si no llega a captar su mensaje, por falta de información y por falta de conocimiento de las claves que necesita para acceder a las obras artísticas y disfrutar de los valores éticos y estéticos de las mismas, será un fracaso por parte del museo, que tiene la obligación de dar a conocer y enseñar al público el mensaje expositivo”.<sup>94</sup>*

Así, el objetivo de la educación artística en los museos hoy en día es, al menos en la teoría, desarrollar actividades didácticas, para acercar un tipo de arte, el contemporáneo<sup>95</sup>, que suele ser complejo y hacerlo comprensible, para hacer que lo valoren y no duden de su categoría de arte. El comprobar si este objetivo se

<sup>94</sup> De Miguel, en Belda Navarro y Marín Torres (eds.), 2002, pág.148.

<sup>95</sup> Los museos y centros de arte con una propuesta educativa más amplia y activa suelen ser los dedicados al arte del siglo XX en adelante.



llevaba a la práctica y conocer de primera mano las metodologías implementadas en la actualidad en este tipo de espacios en Madrid capital, fue el detonante del trabajo de observación realizado que se describe en el resto del capítulo.

## **ACERCAMIENTO A LA SITUACIÓN ACTUAL**

Después de consultar la bibliografía sobre la educación artística en los museos, centros de arte y espacios expositivos de Madrid capital, se decidió, sobre todo debido a la escasa información sobre las metodologías empleadas en estos en los últimos años, entrar en contacto con sus responsables y acudir a las actividades para realizar tareas de observación como se estaba haciendo en museos de otros lugares. Para ello a comienzos de 2006 se empezó a elaborar un directorio de museos, centros de arte y espacios expositivos de Madrid capital, con el fin de ponerse en contacto con sus departamentos pedagógicos y obtener la información necesaria. La primera fuente de información para la elaboración del directorio fue la guía *Museos y Colecciones. Comunidad de Madrid 2005*. Esta es una guía que edita cada año la Comunidad de Madrid con información de los museos y salas de exposiciones públicas y privadas en esta comunidad. En esta guía se incluyen datos de contacto, medios de transporte para llegar, horarios, sitio web y correo electrónico y una breve descripción elaborada por cada centro. Con esta guía se cubrieron casi todos los espacios en los que se expone arte de forma regular y sin estar a la venta; pero no se encuentra información sobre galerías privadas de arte ni sobre los muchos centros culturales que poseen una sala de exposiciones. Para obtener esta información se consultaron múltiples guías en Internet en busca de museos, centros culturales, fundaciones, salas de exposiciones del ayuntamiento y la Comunidad de Madrid, galerías y otros espacios como iglesias o casas museos donde se pueden exponer y observar obras de arte. Además de páginas individuales de alguno de estos espacios se consultaron páginas de ocio y cultura en las que aparecen listados de galería, museos,... Las guías de las que se obtuvo mayor información fueron las siguientes:

- <http://descubremadrid.com>, que permite hacer búsqueda de museos, galerías (galerías de arte comerciales privadas) y salas de exposiciones (salas de fundaciones, ayuntamiento, comunidad autónoma,...).En esta página se pueden consultar dirección, teléfono y sitio web y correo electrónico en el caso de que lo tengan.
- <http://www.liceus.com/cgi-bin/index.asp>, a través de la cual se puede acceder a información de todas las galerías de España, permitiendo búsqueda por provincia. Ofrece información como dirección, teléfono, horarios,... y enlace a la página web o correo electrónico en el caso de tenerlo.
- <http://www.saposyprincesas.com/subseccion.php?id=15>, es un portal de actividades para familias con niños en el cual aparecen enlaces a muchas actividades realizadas en museos y centros de arte.



<http://www.saposyprincesas.com/>

Gracias a los medios mencionados se elaboró una base de datos en la que se recogieron los datos de contacto de 465 espacios en los que se realizan exposiciones, se divididos en las siguientes categorías:

- 316 galerías de arte privadas.
- 60 museos.
- 48 centros culturales.
- 21 salas de exposiciones de entidades públicas y privadas.
- 10 fundaciones que poseen salas de exposiciones.
- 10 espacios museísticos de categorías varias.

Una vez recogida la información de los espacios donde se realizan exposiciones de artes plásticas en la ciudad de Madrid, se pasó a establecer un primer contacto con ellos para saber si organizaban algún tipo de actividades educativas en torno a estas exposiciones dirigidas al público infantil y adolescente. El objetivo era que en el caso de que así fuera, poder acudir a ellas o mantener entrevistas con sus responsables para saber más acerca de las metodologías empleadas. Para este primer contacto, se diseñó un formulario para obtener la información necesaria para elaborar un resumen de la situación de la educación artística en los mismos. A la hora de hacerlo se tuvo en cuenta que el objetivo era obtener un panorama general de la situación y no obtener, en principio, una información muy detallada. Por ello se realizó un formulario sencillo y rápido de responder, ya que se consideró que ayudara a que el número de respuestas fuera mayor y así lograr una visión más cercana a la realidad de lo que ocurre en la ciudad de Madrid. El formulario se recogía una breve información sobre el centro, sus actividades pedagógicas, quien las diseña, quién las imparte y donde se llevan a cabo. Las preguntas del formulario se organizaron en torno a estos cinco aspectos, siendo el formulario definitivo el siguiente:

Este formulario se acompañaba de un texto en el que se informaba sobre el origen de la investigación y las razones que llevaban a ponerse en contacto con ellos, se solicitando su colaboración y preguntando sobre la posibilidad de asistir a alguna de sus actividades didácticas con la intención de hacer una observación de

primera mano, conocer el espacio donde se realizan estas y poder ampliar la información transmitida a través del formulario.

### *FORMULARIO PARA ESPACIOS MUSEÍSTICOS*

*Nombre:*

*1. Marque con una X la definición que más se ajuste a su espacio:*

*Museo                      Centro cultural                      Otros (especificar)*

*Galería de arte                      Fundación*

*2. ¿Dispone de departamento pedagógico propio? ¿Desde que fecha?*

*3. Si realiza actividades educativas y no dispone de departamento pedagógico, ¿quién las organiza e imparte?*

*4. ¿Qué actividades educativas realiza? ¿Desde que fecha?*

*5. ¿Qué formación media tienen los educadores que las imparten?*

*6. ¿Cuál es la metodología que utilizan*

*7. ¿Realizan investigaciones con los resultados de los talleres?*

*8. ¿En qué espacio son realizadas las actividades didácticas?*

Gracias a las llamadas telefónicas que se realizaron dentro de la primera fase y a los correos electrónicos devueltos en los que se enviaba el formulario respondido, se fue obteniendo información acerca de las actividades que se realizaban en Madrid capital. La situación en los años 2006 y 2007 se caracterizaba por la escasez de espacios en los que se desarrollaban actividades educativas<sup>96</sup> y por la incapacidad de la mayoría

<sup>96</sup> De las diferentes tipologías establecidas, en los espacios en los que más actividades se desarrollan son los museos y las salas de exposiciones, mientras que en el resto de los espacios apenas se realizan este tipo de actividades y si las hay (sólo un 5% del resto de los espacios lo hace) son como algo excepcional y puntual y no de forma continuada.

de los responsables de estas actividades de definir la metodología empleada. Ya que el objeto de estudio de esta tesis son las metodologías, se vio necesario utilizar alguna otra herramienta para obtener datos acerca de las metodologías empleadas en las actividades realizadas en los museos madrileños. Por ello se concertaron citas para realizar entrevistas con los responsables de las actividades y se desarrolló el protocolo del que hablamos al comienzo del capítulo para recoger datos en algunas de estas actividades. De esta forma visitamos diez de los lugares en los que se realizan talleres de forma habitual para niños y adolescentes en la ciudad de Madrid pudiendo realizar una instantánea de lo que ocurría en estos centros, realizando la observación de una actividad concreta en un momento concreto. Los lugares visitados para este estudio en mayor profundidad, fueron aquellos con los que la comunicación había sido más fluida y los que se ofrecieron para ello, pero además aquellos que permitieron realizar un estudio de los casos más significativos y de las diferentes formas de organización de talleres: por un departamento propio, por personal externo fijo, por concurso, realizadas por voluntarios culturales,... Los espacios visitados finalmente fueron:

- Museo Nacional del Prado.
- MNCARS. Museo Nacional Centro de Arte reina Sofía.
- Museo Thyssen-Bornemisza.
- Museo Sorolla.
- Fundación ICO.
- Fundación MAPFRE.
- Fundación Telefónica.
- La Casa Encendida.
- Ermita de San Antonio de la Florida y Museo Panteón de Goya.
- Museo de Artes y Tradiciones Populares.

La información recogida a través de páginas web, publicaciones, entrevistas y el protocolo de observación en estos centros se organizó siguiendo el siguiente guión:

- Información general sobre el centro: historia, edificio,...

- Información acerca de las actividades educativas realizadas: quién las organiza, a quién van dirigidas, oferta para niños y adolescentes,...
- Información acerca de la actividad visitada.
- Conclusiones acerca de toda la información expuesta.

## ***MUSEO NACIONAL DEL PRADO***

El Museo Nacional del Prado es el primer museo de arte de España y se inauguró el 19 de noviembre de 1819 como Museo Real de Pintura y Escultura, tras la transformación necesaria del edificio que Villanueva había concebido como museo natural. Fue José Bonaparte el primero en pensar en crear un museo de pintura y escultura con los fondos de las colecciones reales, influenciado por la creación del Museo del Louvre, pero no fue hasta el reinado de Fernando VII cuando se puso en marcha el proyecto bajo la petición de la Real Academia de Bellas Artes y debido al especial interés que puso en el proyecto su segunda esposa María Isabel de Braganza. En un principio, el museo sólo se abría un día a la semana y para personas que tuvieran permiso de la corte para acceder a él, siendo el rey el que corría con los gastos de adquisición y conservación de las obras.

Al morir el rey Fernando VII, los fondos del museo se repartieron entre sus dos herederas. Para que la colección no fuera dividida, Isabel II compró la parte que le correspondía a su hermana después de realizarse la primera tasación de las obras del museo. Poco después se decidió vincular la colección a la Corona y no al rey, para evitar que la situación se repitiera. Tras la expulsión de Isabel II, el museo se nacionalizó adquiriendo el nombre por el que se le conoce en la actualidad: Museo Nacional del Prado. En él había, además de pinturas antiguas, obras de pintores contemporáneos que triunfaban en las exposiciones de Bellas Artes, creadas también en el reinado de Isabel II, y cuyas obras compraba el Estado.



Entrada oeste del Museo Nacional del Prado, conocida como la puerta de Velázquez.

El final del siglo XVIII se vio marcado por la adquisición de nuevas obras procedentes de otras colecciones y por la discusión acerca de la seguridad de las obras en el museo. El anuncio de un falso incendio y el robo y destrucción de algunas de las obras de la colección hicieron que se replantearan costumbres de la institución. Entre estas nuevas medidas encontramos algunas como la de la construcción de nuevas edificaciones para algunos de los empleados del museo que anteriormente vivían en el mismo. Poco antes del centenario se dotó al museo de un Real Patronato, que habría de encargarse de dirigirlo y marcar sus objetivos, lo que facilitó una mayor libertad de acción, que unida a una acertada política de importantes exposiciones, posicionó al Museo Nacional del Prado a la cabeza de los museos europeos y americanos.

La Guerra Civil española marcó la constitución actual de la colección del museo. Al principio de la misma se convirtió en el refugio para obras de otros museos e iglesias madrileñas, ya que el valor simbólico del museo parecía ser el seguro para que el edificio no fuera bombardeado y de esta forma proteger las obras. Sin embargo cuando la guerra se encrudeció, una selección de las obras fueron enviadas a Italia y tras la guerra volvieron en trenes por Francia esquivando los bombardeos alemanes. Este movimiento de las obras hizo que finalmente, piezas pertenecientes a otras colecciones se quedaran en el Museo Nacional del Prado.

A finales de octubre de 2007 se inaugura la última ampliación hasta el momento del museo que duplica su espacio expositivo, dotándolo además de una nueva librería, biblioteca y tienda (aunque no de aula didáctica).

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MUSEO NACIONAL DEL PRADO

En el Museo Nacional del Prado se realizan diferentes actividades educativas: las organizadas por el Área de Educación y las organizadas por la Fundación Amigos del Museo del Prado. La mayoría de estas actividades como veremos, son de tipo teórico (visitas guiadas, conferencias,...) ya que hasta la inauguración de la ampliación diseñada por Rafael Moneo en el claustro de los Jerónimos en marzo de 2007, no se contaba con un aula didáctica. Ésta estaba instalada, en el momento en el que se visitó el museo, en una de las salas de exposición del museo del Edificio Villanueva, que se ha acondicionado para la realización de actividades más prácticas.

Entre las actividades diseñadas por el Área de Educación podemos encontrar diferentes programas según el tipo de público al que van dirigidos: público general, niños y familias, y para públicos con necesidades educativas especiales. Entre las destinadas al público en general podemos encontrar:

- *Itinerarios.* Son explicaciones didácticas sobre la colección permanente o sobre las exposiciones temporales que se organizan en ciclos temáticos por meses y se realizan un día a la semana. En estos itinerarios se realizan recorridos explicativos acerca de estilos artísticos, artistas, el edificio,...
- *Una obra. Un artista.* Es un programa en el que durante todos los fines de semana de un mes se explica en profundidad la obra de un artista.
- *El Prado habla.* Cada semana una obra del museo es explicada de forma breve por los profesionales del museo.



Las programaciones para niños y familias cambian cada trimestre. En el segundo trimestre de 2007 se ofrecían, las siguientes actividades:

- *Toca Madera*. Visita – taller en fin de semana.
- *Taller de dibujo*. Durante ocho sábados los niños aprenden a dibujar de forma tradicional copiando algunas de las piezas de la colección de escultura del museo.
- *¿Quedamos en el Prado? El cartel invisible*. Una actividad para adolescentes que se desarrolla los sábados por la tarde.

Entre las actividades educativas orientadas a otro tipo de público destacan:

- *El Prado para todos*. Un nuevo programa orientado a los que padecen algún tipo de discapacidad o no pueden acceder de forma fácil a las colecciones del museo.
- *El Prado en el aula*. Un programa dirigido a profesores y centros educativos que cambia trimestralmente. Colaboradores del Área de Educación imparten explicaciones didácticas sobre diferentes temas en los centros escolares.
- *El Prado Joven* ofrece visitas guiadas por licenciados en Historia del Arte a museo cerrado a jóvenes de entre 15 y 25 años los últimos viernes de cada mes.

Además desde el Área de Educación se ofrecen ciclos de conciertos relacionados, en ocasiones, con las exposiciones temporales y conferencias de todo tipo impartidas por personal del museo y por profesores universitarios.

El Área de Educación del Museo Nacional del Prado con la Fundación Amigos del Museo del Prado organiza ciclos anuales de Visitas Didácticas, guiadas y gratuitas a las colecciones del Museo Nacional del Prado, para los centros docentes de toda España que tienen lugar a lo largo del curso escolar. Estas visitas, de una hora y media de duración aproximada, están destinadas a grupos de 25 alumnos y para ellas en el curso 2006/2007 se ofrecían las siguientes alternativas:

- Recorridos monográficos acerca de Tiziano, El Greco, Velázquez, Rubens y Goya.
- Recorridos temáticos con los siguientes temas:
  - Escultura Clásica.
  - Mitología (Escultura clásica, Pintura Renacentista: Tiziano, Pintura Barroca: Rubens, Velázquez y Goya.
  - Pintura Medieval Española (Románico y Gótico).
  - Pintura Flamenca S. XV y S. XVI.
  - Pintura del Renacimiento Italiano.
  - Pintura de la Escuela Veneciana del S. XVI.
  - Pintura Española del S. XVII.
  - Historia y Arte en época de los Austrias.
  - Obras Maestras del Museo del Prado I: selección de 12 obras del S. XV y XVI.
  - Obras Maestras del Museo del Prado II: selección de 12 obras S. XVII y Goya.

Para el desarrollo de las Visitas Didácticas, la Fundación Amigos del Museo del Prado ofrece gratuitamente material didáctico de apoyo. Este material consta de:

- CD ROM Bilingüe *Visitas Didácticas* donde se puede encontrar información acerca de todos los recorridos que ofrece el programa didáctico.
- El Cuaderno de Alumno, en el que además de proporcionarse claves que para facilitar una mejor comprensión de los diferentes periodos artísticos, incluye información general sobre la historia

del Museo, dos fichas didácticas para el análisis de las obras de arte, genealogía mitológica, una breve guía de iconografía cristiana y un completo glosario de términos artísticos.

La Fundación además organiza cada año una *Jornada de Puertas Abiertas* destinada a hijos y nietos de miembros de la Fundación que consiste en una visita guiada y gratuita a museo cerrado para niños con edades comprendidas entre 8 y 12 años, con la intención de acercar las obras maestras del museo a este público. La actividad se realiza en periodos de vacaciones escolares. Los niños son divididos en grupos por edades y tienen la oportunidad de conocer las colecciones del Museo acompañados por un profesor especialista en didáctica infantil. La visita se divide en dos partes:

- Visita por las Salas: realizan un recorrido por el Museo, adecuado a cada edad.
- Taller - Actividades: donde los asistentes a la jornada tienen la oportunidad de poner en práctica los conceptos aprendidos en el recorrido.

La posibilidad de realizar de forma habitual actividades prácticas, al disponer temporalmente de un espacio para ello, ha llevado a ampliar esta oferta y a programar nuevas actividades. Como modo de incentivar a los niños y adolescentes a participar en ellas se han realizado tres modelos de chapas para la ropa con tres colores diferentes que corresponden a tres tipos de actividades: azul para las visitas – taller realizadas durante el curso escolar; rojo para las actividades de Navidad y amarillo para las de verano. Al finalizar cada actividad se da a los participantes la chapa correspondiente animándolos a conseguir el resto.

## ¿CONOCES A LAS MENINAS?

En febrero de 2007 se comienzan a realizar las primeras visitas- taller en el Museo Nacional del Prado. Hasta entonces y desde 2001 cuando empezaron las actividades para el público escolar, las actividades realizadas eran sobre todo visitas guiadas ya que no se disponía de un espacio para la realización de actividades fuera de las salas del museo. La reciente remodelación y la inauguración de la ampliación en el cercano claustro de

Los Jerónimos, ha permitido disponer, al menos por un tiempo, de un espacio para la realización de talleres. Este espacio es una de las salas del museo que ahora está vacía y que se ha acondicionado en parte para la realización de la actividad práctica de la visita. Un detalle significativo del aula didáctica, es que la puerta de acceso está frente a *El descendimiento de la cruz* de Van der Weyden, una de las obras más emblemáticas del museo. Con motivo de esta primera visita – taller, se ha elegido como tema central la obra de Velázquez en general y el cuadro de *Las Meninas* en particular.



Aula didáctica con las reproducciones de la interpretaciones de *Las Meninas*

El grupo con el que compartimos la actividad (el día 9 de mayo de 2007) era un grupo de 12 niños y niñas de 6º de primaria del colegio Manuel Nuñez de Arenas. El grupo acudía después de haber realizado con la Fundación Arte Viva<sup>97</sup> un monográfico sobre Picasso, y al trabajar con *Las Meninas* de Picasso, decidieron venir a ver las de Velázquez. Las educadoras recibieron al grupo en la puerta de Goya, donde el grupo se encontraba esperando en la cola de entrada, ya que les habían informado por error de que tenían que guardar la cola. Solucionado el malentendido con los encargados de la entrada, pasaron al museo, no sin antes

<sup>97</sup> La Fundación Arte Viva ha sido una de las encargada de introducir en España el VTS, metodología usada en el Museo Picasso Málaga y de la que se habla en el capítulo 3.

presentarse y recordar normas básicas de conducta dentro del museo (no hay que correr, no se puede gritar, hay que caminar de dos en dos y por la derecha para dejar pasar,...). El primer lugar al que acuden es al aula didáctica.

En el aula, la educadoras piden a los niños que se sienten en las sillas que hay dispuestas alrededor de una mesa colocada en U. La sala está decorada con reproducciones de versiones diferentes de *Las Meninas*, realizadas por Witkin, Equipo Crónica, Picasso, Hamilton, Dalí, Mingote,... que servirán para explicar la actividad práctica más adelante; y una pantalla en la que se proyecta una fotografía de la original junto con su nombre, el del artista y el año en el que fue pintada. Una vez sentados, una de las educadoras pregunta el nombre y la edad a los participantes y les explica que van a hacer y que el objetivo es que se diviertan, para lo que se tienen que olvidar de la forma de trabajar del colegio; y aprender de una forma divertida y relajada. Después comienza a hacer una introducción sobre el museo, las labores de conservación de las obras,... Durante toda la explicación recurre tanto a la definición como a la regulación y a la institucionalización. De esta forma se define lo que es un museo, remarcando un concepto democrático del mismo. Se les propone un viaje en el tiempo, a la época de Velázquez, pidiéndoles que no se preocupen por recordar los años, que lo importante es situarse en el siglo (XVIII) y que van a intentar que piensen como las personas de esa época.

Después de esta introducción se inicia un recorrido de una media hora por las salas, que se tuvo que acortar por la cantidad de gente que se encontraba en esos momentos en el museo. La gran afluencia de público a esa hora (sobre las 11 de la mañana) hizo que el desarrollo de la visita fuera complicado, ya no sólo porque la gran cantidad de gente podía distraer al grupo, sino porque casi no existía espacio físico libre en las mismas, se avanzaba con dificultad, era difícil acercarse a los cuadros y escuchar lo que explicaba la educadora. Durante la primera parte del recorrido se introdujo a los alumnos en el contexto político, económico y artístico de la época de Velázquez, enseñando a través de los cuadros el árbol genealógico más cercano a Felipe IV y la relación de éste con el arte y con Velázquez. Posteriormente el grupo fue dirigido a la sala donde se encuentran *Las Meninas*, y recurriendo como en todo momento a la combinación de la definición, la regulación y la institucionalización, se fue explicando quien era cada uno de los personajes del cuadro, sus nombres, su profesión y su papel en la corte.

De vuelta al aula didáctica, la otra educadora repasa lo explicado en las salas acerca de los personajes que aparecen en el cuadro y cuenta algunos detalles sobre la vida de Velázquez. Además explica las obras que están representadas en las paredes de la sala, y como en cada una de ellas se ha hecho una reinterpretación de los personajes de la obra de Velázquez, y como en todas ellas siguen siendo reconocibles porque siguen guardando su lugar en la composición, su rol,... Durante esta explicación se centra sobre todo en las dos interpretaciones de *Las Meninas* en las que está presente Picasso (la suya propia y la que Hamilton hace en homenaje a *Las Meninas* de Picasso), ya que los chicos conocen a este artista de su trabajo en el colegio. Durante toda esta explicación, la educadora recurre menos que su compañera a la regulación, e insiste en que los alumnos se aprendan los nombres de todos los personajes retratados en el cuadro, ya que el trabajo práctico consistirá en la realización de una historia, que representarán asumiendo cada uno de ellos el papel de uno de estos personajes.

Después de esta explicación que dura media hora, se explica con detalle el trabajo final, en el que participan orientando a los alumnos tanto las educadoras como la profesora del grupo. Las educadoras reparten los papeles de los personajes del cuadro entre los alumnos (que son doce igual que los personajes del cuadro) y les invitan a que se inventen una situación en el lugar y el momento de la historia que quieran, en la que intervengan todos los personajes guardando sus roles. Una vez escrita la historia en una hoja modelo que luego se quedan en el museo, se les reparten caretas para que encarnen a los diferentes personajes. Estas caretas son dibujos con un aire de ilustración infantil de las caras de los personajes, que los chicos deben recortar (y colorear, sólo que en esta ocasión no tienen tiempo para hacerlo). Cuando terminan todo este trabajo comienza la representación de la historia en otra sala en la que se ha colgado un telón que ocupa toda la pared y en el que se reproduce el espacio en el que se encuentran los personajes en el cuadro de Velázquez. La representación resulta un tanto caótica, ya que la mayoría de los participantes se avergüenzan, se quedan junto a las paredes y no saben muy bien que hacer; pero sin embargo parecen divertirse.

Para finalizar la actividad, se pasa una evaluación de la actividad y se reparte a los participantes la chapa correspondiente a la misma, animándoles a venir al resto de actividades. En esta evaluación se les pregunta si han visitado antes el museo y si volverían a hacerlo, si habían trabajado antes con Velázquez o *Las*

*Meninas*, si les ha gustado la visita a las salas y el taller, si se han divertido con los educadores y finalmente que otros temas les gustaría tratar en otras actividades.



Momento de la representación. La infanta toma el sol en la playa junto a sus acompañantes, las meninas.

## CONCLUSIONES

Después de la información obtenida sobre las actividades desarrolladas por el Área de Educación del Museo Nacional del Prado y la observación realizada durante la actividad *¿Conoces a Las Meninas?*, podemos elaborar las siguientes conclusiones:

- Es destacable el desarrollo de labores de investigación. Puede que al ser la primera vez que se ponen en marcha visitas – taller se quiera saber como van funcionando, porque como se ha visto en otros centros, la práctica de dar la oportunidad a los asistentes de evaluar la actividad no es muy común.

- La importancia de la existencia de un espacio destinado a aula didáctica donde se puedan realizar actividades complementarias a la visita es primordial en un museo como el del Prado. La gran afluencia de público que tiene el mismo imposibilita en muchas ocasiones que el grupo pueda trabajar de forma distendida y relajada, por lo que un espacio en el que el grupo se separe de la vorágine es vital para ofrecer un mínimo de calidad. Además, un espacio de este tipo permite la realización de actividades que normalmente no se pueden realizar en la salas, bien por seguridad de las obras bien por no molestar al público. Sin embargo el Aula Didáctica del Museo Nacional del Prado presenta en la actualidad una serie de limitaciones. La principal es que según nos informó el personal del Área de Educación es un espacio temporal, del que no saben cuanto tiempo podrán disponer. Otra es que al encontrarse en una de las salas del museo tiene una serie de características físicas que hacen que no sea el lugar más apropiado para trabajar: no hay iluminación natural, las paredes están cubiertas de telas estampadas, los techos son muy altos... haciendo del espacio un lugar un frío y oscuro.
- La carga de la institución en la que se realizan las actividades se hace muy presente en este caso, tanto a nivel temático como metodológico. Aunque la colección del museo es muy amplia, el público acude a ver sobre todo algunas obras, que el propio museo otorga la consideración de obras maestras, y que convierte en tema central de las actividades. El recurrir a este tipo de obras limita las temáticas, o por lo menos así aparece reflejado en los programas del curso 2006/ 2007, y dificulta, en algunos casos, la realización de las visitas en sala, porque suelen ser las más visitadas por el público general. A nivel metodológico se hace presente en el desarrollo de visitas guiadas centradas en temas históricos, englobando las obras por estilos artísticos, y analizando las obras sobre todo a nivel histórico, transformando la visita en una clase de historia.



## ***MNCARS, MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA***

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) se encuentra albergado en un edificio que estaba creado con la idea de unir en un solo espacio los hospicios repartidos por la ciudad de Madrid. Así desde que Felipe II en 1566 tuviera esta idea, ésta se fue materializando hasta que en la segunda mitad del siglo XVIII, Carlos III encargó un proyecto de hospital al arquitecto Francisco Sabatini. Desde entonces el edificio ha sufrido muchas modificaciones y añadidos; la más reciente es la ampliación inaugurada en septiembre de 2005 y llevada a cabo por equipo de arquitectos de Jean Nouve. En el año 1980 comenzó la restauración del edificio, y a finales del 1988 se llevarían a cabo las últimas modificaciones previas a la ampliación. En 1986, se inaugura parte del edificio destinado a exposiciones temporales, denominándose por ello en ese momento Centro de Arte Reina Sofía. En 1988, un Real Decreto convertía al Centro en Museo Nacional. En 1992 es inaugurado por Sus Majestades los Reyes, quedando a partir de entonces constituido como museo ya que, como se indica en el sitio web del museo<sup>98</sup>, adquiriría los cometidos de custodiar, acrecentar y exhibir sus fondos artísticos.

### **ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MNCARS**

El departamento pedagógico del MNCARS está en funcionamiento desde 1993 y desde entonces desarrolla un gran número de actividades pedagógicas. En la actualidad el departamento cuenta con un equipo de cinco personas, dirigido por María Jesús de Domingo, que se ocupa de los programas para adolescentes, la formación de formadores y de adultos, los programas para familias, la accesibilidad,... En una de nuestras visitas al museo, los educadores nos explicaron el funcionamiento del departamento a la hora de organizar las

---

<sup>98</sup> <http://www.museoreinasofia.es>

actividades orientadas para el público infantil y adolescente. Éstas son diseñadas por uno de los miembros del equipo sin la colaboración de los educadores, pero una vez que el programa se pone en marcha existe una gran retroalimentación en la que se van redefiniendo conceptos y rediseñando la actividad teniendo en cuenta las opiniones de los educadores. Además cuentan con la colaboración del Teatro de la Luna<sup>99</sup>, una compañía de teatro, formada por actores, titiriteros, pedagogos e historiadores del arte; que acerca el arte a través de espectáculos de títeres y que llevan a cabo el programa de infantil y de familias. Esta compañía se formó en 1991 y desde 1994 colabora con el MNCARS para la realización de actividades para el público escolar infantil. Entre el equipo pedagógico del MNCARS y el Teatro de la Luna<sup>100</sup> dan servicios pedagógicos que cubren una gran variedad y número de público, pero se enumerarán sólo las relacionadas con el público infantil y adolescente ya que es el objeto de estudio de esta tesis.



Fachada del MNCARS

<sup>99</sup> <http://www.teatrodelaluna.com>

<sup>100</sup> En los casos en los que no se especifique lo contrario, los responsables de la actividad son los miembros del equipo pedagógico del museo.

## Programas escolares

Están orientadas a grupos de escolares tanto de primaria como de secundaria y para sus profesores, así como para familias. Estas actividades se dividen en los siguientes bloques:

- Talleres infantiles. Organizados en torno a la exposición permanente y de temática anual. El Teatro de la Luna desarrolla cada año un tema sobre el que trabajar, diseñando talleres en tres partes: visita a la exposición, comentando en torno a 5 obras; representación de títeres en las que esas obras se explican con movimiento, luz, música,...; y taller de creación. Desde 1994 han desarrollado los siguientes talleres:
  - Itinerario de Pájaros (1994)
  - Cómo suena un cuadro (1995)
  - Taller de Veletas (1996)
  - Taller de Caballos. Pablo Picasso. (1997)
  - Juegos de abstracción (1998)
  - Taller de Pájaros (1999)
  - Taller de Estrellas. Joan Miró (2000)
  - Taller de Escultura (2001)
  - Taller de Paisajes (2002)
  - Taller de Picasso (2003)
  - La música en el arte (2004)
  - Juegos de Abstracción (2005)
  - El Color (2006)
- Visitas – taller. Este tipo de actividades, basado en las exposiciones temporales, está orientado para el público de secundaria y según se explica en el sitio del MNCARS *“los principales objetivos son convertir el Museo en un espacio familiar para los alumnos, en el que se sientan cómodos expresando sus opiniones y desarrollar sus capacidades en el análisis de las*

*manifestaciones artísticas, facilitándoles recursos para poder enfrentarse con espíritu crítico a las imágenes que les rodean.*" Estas actividades cuentan con un recorrido - visita a la exposición, en el que los alumnos tienen gran protagonismo al explicar las obras; y una parte de creación relacionada con la exposición.

- **Visitas Guiadas.** Destinadas al público escolar de secundaria y llevadas a cabo por personal voluntario formado específicamente por el Departamento de Educación del museo. Estos voluntarios proceden del Programa de la Confederación de Aulas de la Tercera Edad, y enseña la Colección Permanente además de a grupos de escolares y a grupos de jubilados. Se realizan diferentes itinerarios todos de una hora y media de duración aproximada.
- **Servicio de Orientación.** Es un servicio que se ofrece a profesores que deseen preparar su visita al museo con sus alumnos de forma previa y en su centro. Este servicio está compuesto por una orientación personalizada y la facilitación de guías didácticas, las publicaciones didácticas del museo relacionadas tanto con las exposiciones temporales como con la exposición permanente y una videoteca. Este servicio también se ofrece a familias.
- **Cursos de Formación.** Estos cursos van dirigidos a los profesionales de la educación artística y ofrecen la posibilidad de obtener créditos de formación de profesorado. Estos cursos tienen la intención de crear en el museo un *"lugar de encuentro cultural con la comunidad educativa, con el objetivo de intercambiar ideas sobre los aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la educación en las diferentes etapas educativas"* para fomentar una educación artística que favorezca un desarrollo integral del niño y del adolescente.
- **Programas Públicos.** Estos programas están abiertos para aquellas personas que quieran acudir de forma individual o en grupo, pero de forma ajena a las instituciones escolares. Se desarrollan en fin de semana y se ofertan los siguientes:

- Talleres Infantiles. Organizados por el Teatro de la Luna, siguen el mismo patrón que los ofertados para escolares.
- Club de Talleres Infantiles. Es una iniciativa del Departamento de Educación para mantener el contacto con aquellos niños interesados en las actividades que el museo les ofrece.
- Programa para familias. Este programa se lleva a cabo los domingos y está orientado a grupos de familias (niños y un adulto). Sigue el mismo esquema que los talleres infantiles organizados por el Teatro de la Luna, pero en esta ocasión no existen guías que les acompañen en su recorrido. En su lugar se elabora una guía didáctica que se les reparte a los participantes para que sean ellos mismos los que elijan y realicen el recorrido por las obras propuestas; con una serie de indicaciones y preguntas para profundizar sobre las mismas; y grupo de propuestas para seguir trabajando sobre el tema propuesto en casa. Además este programa se completa con la representación de títeres diseñada para la actividad.

Dentro del recorrido realizado por las actividades pedagógicas destinadas al público infantil y adolescente, en el caso del MNCARS, hemos acudido a dos actividades:

- Taller Infantil para escolares diseñado y desarrollado por el Teatro de la Luna.
- Visita - taller para adolescentes diseñado y desarrollado por el Departamento de Educación.

## Programas para Jóvenes

En este grupo incluyen las actividades específicamente diseñadas para el público adolescente, entre las que podemos encontrar:

- >18. Este programa es de carácter permanente y se centra en las exposiciones temporales. Pretende acercar a los adolescentes al museo y al arte contemporáneo de una forma voluntaria.

Está orientado para jóvenes de entre 13 y 18 años y consta de talleres de creación, conciertos de música, proyecciones de cine y concursos de creación.

- *Equipo >18*. Esta iniciativa se pone en marcha en el curso 2006/2007 y está orientada a que jóvenes que han pasado por las actividades realizadas en el programa >18, pasen a formar parte del equipo de programadores y educadores de este programa. Para ello se realiza una selección a partir de una carta de intenciones.

## Publicaciones Didácticas

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía se encuentra, junto con el Museo Thyssen-Bornemisza, a la cabeza de los museos que más publicaciones didácticas orientadas al público infantil y adolescente o a sus educadores edita. Estas publicaciones se dividen en los siguientes tipos:

- Cuadernos didácticos sobre las exposiciones temporales. Dirigidos a adolescentes y adultos, tienen como objetivo acercar el arte contemporáneo y hacer de la visita a la exposición una experiencia de conocimiento.
- Guías para familias. En ellas se propone un recorrido a la exposición permanente, con información de las obras y los artistas seleccionados y propuestas de trabajo posterior a la visita. Estas guías también son utilizadas por profesorado de primaria.
- *¿Cómo lo haces? ¿Cómo lo ves?* Esta colección de libros pretende acercar a los más pequeños al mundo del arte a través del conocimiento de elementos básicos como las texturas, la línea, los colores,... con actividades de análisis y de creación.

## TALLER INFANTIL: EL COLOR

El programa desarrollado para el público infantil para el curso 2006/2007 por el Teatro de la Luna gira en torno al color. El taller que observamos se llevó a cabo el día 17 de noviembre de 2006 con una clase de 6º de primaria del colegio Príncipe de Asturias de Cantoblanco, Madrid. Cuando el grupo llegó al museo, una de las educadoras lo recibió y acompañó al aula didáctica. Allí los niños dejaron sus mochilas, abrigos,... y tras la presentación de las educadoras, se repartieron pegatinas para que cada niño se pusiera su nombre y se repasaron las tres normas del museo: se puede ver pero no tocar; no se puede correr y hay que hablar en voz baja. Además se les explica que se va a hacer: visitar la exposición, ver una obra de teatro y una actividad plástica.

La visita comienza con la subida a la cuarta planta, lo que supone coger el ascensor que se convierte en un gran aliciente para los niños. La visita la llevan a cabo las tres educadoras que acompañan al grupo, turnándose. Se centran en cinco obras en las que se detienen en torno a 10 minutos. El esquema seguido en la explicación de las obras se ajusta al siguiente esquema: primero observar la obra sin hablar, comentar lo que se ha visto, dar unos datos del autor y sacar conclusiones. Aunque las educadoras son las que aportan casi toda la información se le da importancia a la devolución y los niños también intervienen. La actitud de las educadoras es cercana, llaman a los niños por su nombre, suelen explicar en cuclillas, poniéndose a la misma altura que los niños,... En las obras elegidas para la realización de esta visita se podía ver un uso diferente del color por parte de sus autores, desde por su saturación, como por el modo de aplicación o por la razón de la utilización de los mismos.



**Esteban Vicente, 1998. *Sin título, nº 8.***

En esta obra los niños ven diferentes paisajes. Se habla del paisaje interior, de cómo el autor elige colores y los coloca de forma que “se lleven bien”, y de cómo el no poner nombre a las obras forma parte de su intención de unir toda su producción como si fuera una serie.



**José Guerrero, 1980. *Sur.***

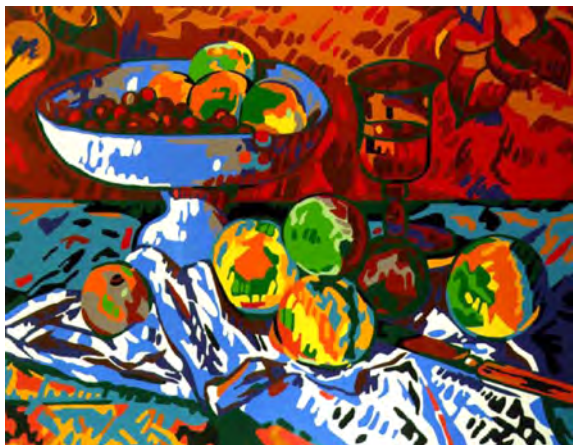
El color como elemento biográfico. Se explica el uso del color de Guerrero como relacionado con sus recuerdos, y se pide a los niños que cuenten recuerdos y que piensen de qué colores podrían ser esos recuerdos.





**Luís Feito, 1960. Nº 179.**

Después de dos cuadros de colores vivos se llega este en blanco y negro, lo que se relaciona con las contradicciones y los opuestos. Además se aprovecha para centrar la atención en las texturas y en el modo de trabajo (lienzo en horizontal con el artista casi dentro del mismo) lo que llama mucho la atención a los niños.



**Alfredo Alcaín, 1981. *Cézanne Petit-point II*.**

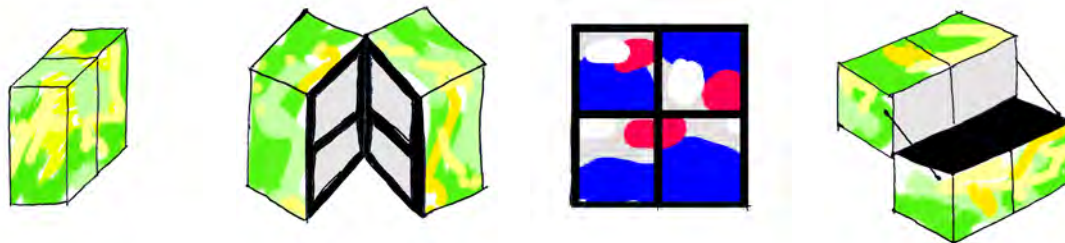
Se pidió a los niños que explicaran porqué este cuadro era diferente a los demás que habían visto. Es el primer cuadro figurativo, pero los colores no son reales y están dispuestos en pequeñas manchas delimitadas de color. Se les dan claves para que sean conscientes de que es una interpretación de una obra de otro artista



**Alex Katz, 1993. *Gran Sonrisa Roja*.**

En esta última obra se les permite que den su propia opinión, y enseguida dan una versión muy acertada del cuadro “*ha pintado a una persona que le gusta a su manera*”. Comprueban como el rojo del fondo inunda todo y nos refleja, consiguiendo reflejar lo que quería el artista, pintar como cuando su mujer sonríe todo se llena de su sonrisa.

Después de un recorrido por las salas que duró casi una hora, el grupo vuelve al aula didáctica a la parte en la que se desarrolla el teatro. Este se desarrolla en una sala en cuyas paredes y haciendo forma de “U” existen bancos corridos donde los niños se sientan orientados hacia la parte de la sala donde se realizará la acción. En el espectáculo, que dura unos 30 minutos, una de las educadoras interactúa con luces de colores proyectadas por un cañón de proyección, música, sombras chinescas,... para hacer un nuevo recorrido por las obras que han visto en sala, de tal forma que estas se llenan de movimiento. Todo se desarrolla en torno a un módulo de madera que se transforma adoptando diferentes posiciones que sirve de pantalla de proyección, de escenario,... Así por ejemplo, los exteriores del módulo se encuentran pintados como la obra de Esteban Vicente y un foco los va recorriendo mientras que una voz en off lee un texto suyo; sombras chinescas de colores dan vida a las obras de Guerrero y Katz o la educadora – actriz interactúa con luces de colores que van coloreando una serie de bodegones al ritmo de una música que recuerda al circo y al cabaret.



Algunas de las posiciones del módulo- escenario del espectáculo “El color”.

Durante este espectáculo se hace patente la formación de las educadoras, ya que es la parte de la representación teatral donde se les ve más implicadas y emocionadas; lo que transmiten también a los niños participantes. Después del espectáculo es el único momento en el que se les pide opinión a los niños acerca de la actividad, preguntándoles si les ha gustado la actuación y que es lo que más les ha gustado.

Una vez terminada esta parte de la actividad, se pasa a un aula con mesas y sillas en la que se va a desarrollar la parte manual del taller, que dura alrededor de unos 40 minutos. Se propone a los participantes realizar un libro de colores. Para ello se les da un soporte de cartón semirígido, doblado en cuatro partes a modo de acordeón; con una de sus caras con dos dobleces en negro y dos en blanco; y la otra con cada doblez de un color (naranja, verde, azul y amarillo). Una vez sentados se reparten los materiales: papel de pegatina de colores, ceras, rotuladores,... los soportes y tijeras; y se les explica la actividad. Primero han de trabajar en la parte de los fondos de colores, probando e investigando las diferentes interacciones de los colores con los diferentes materiales. Los dobleces en blanco servirán para trabajar con ceras de forma libre y los dobleces en negro se destinarán para hacer la portada de su libro de color. Durante esta parte se da total libertad, sin existir apenas regulación por parte de las educadoras, que mientras realizan este trabajo rellenan una evaluación del taller valorando variables como la implicación de los niños, que partes les han gustado más,... pero sin preguntarles acerca de ello, sino desde su propia percepción.



Imágenes del desarrollo de la actividad plástica en el aula didáctica.

## Conclusiones del Taller Infantil *El color*

Después de la visita al Taller Infantil *El color*, podemos destacar como conclusiones relacionadas con la metodología empleada, las siguientes:

- La formación del personal implicado en el desarrollo de una actividad de este tipo define totalmente la orientación que tendrá la misma. Los componentes del Teatro de la Luna tienen, en su mayor parte formación relacionada con el mundo del teatro y de la historia del arte, lo que conlleva que la visita a la exposición y el espectáculo sean los que más peso en tiempo tengan y que en la actividad plástica sea en la que menos se involucren las educadoras. Esto se refleja también en la versión que se hace para los programas de familias, en los que la única implicación de las educadoras durante el desarrollo de la actividad es la representación.

- A pesar de que se realizan fichas de investigación de los talleres, los resultados de su estudio no son del todo objetivos, ya que son realizadas por las educadoras, sin apenas preguntar a los niños acerca de las cuestiones planteadas.

## VISITA – TALLER: ARTE E IMAGEN EN MOVIMIENTO

Durante la mañana del día 19 de febrero de 2007, acudimos junto a un grupo de 3º de ESO del colegio Alhucema de Fuenlabrada, a la visita - taller sobre la exposición “*Arte e Imagen en movimiento*”. Esta exposición estaba muy relacionada con el panorama expositivo de ese momento, un ejemplo es como en Fundación Telefónica se inauguraba una exposición dedicada a Nam June Paik, artista coreano e impulsor del videoarte, y en el MNCARS se realizaba la presente exposición sobre los orígenes del videoarte en la que se podían ver piezas del artista coreano. Por ello en ese momento en la ciudad de Madrid existía un ambiente expositivo muy relacionado con el videoarte, cosa no muy habitual.

Esta actividad es diseñada e implementada por personal del Departamento de Educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y como en el caso del taller para primaria, el grupo de escolares es recogido en el exterior del museo por los educadores, lo que en este caso en particular, también sirvió para que no tuvieran que esperar la cola de gente que aguardaba a entrar en el museo<sup>101</sup>. Una vez dentro del museo, se reunió al grupo en el pasillo de la planta baja que da al patio central y se les repartieron pegatinas con su nombre, pegatinas que también llevaban los guías.

Tras subir a la planta en la que se encontraba la exposición, los guías explican en la entrada de la misma lo que se va a hacer y se hace una pequeña introducción a la exposición. Mediante un diálogo con los participantes, pero con gran peso por parte del educador se explica que es el videoarte, las posibles

---

<sup>101</sup> La visita- taller coincidió con la celebración de la feria de arte contemporáneo ARCO, durante la cual se aumenta la asistencia a museos y salas de exposiciones, según palabras del personal de la entrada del propio museo.

diferencias con el cine y como surge en los años 60 gracias a la posibilidad de acceder de una forma más fácil a la tecnología que permite la creación de videos. La actividad a desarrollar en sala se basa en un juego de pistas en el que a cada uno de los participantes se le reparte un papel con un comentario diferente de una obra. Los comentarios son recogidos de anteriores actividades y hacen referencia a cuatro obras:

- Wolf Vostell, 1963/ 1995. *6TV Dé – coll/age*.
- Takahiko Iimura, 1974. *FACE/ Ings*.
- Antoni Muntadas, 1979/ 2006. *Between the lines*.
- Carolee Schneemann, 1973/1976. *Up to and including her limits*.

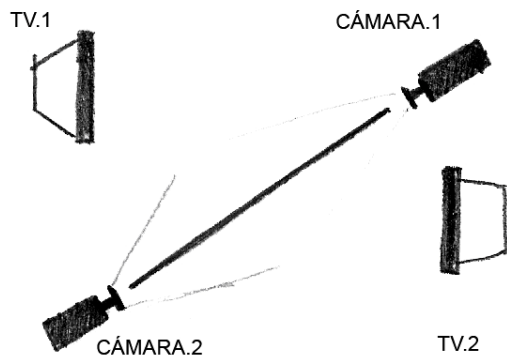
El grupo recorre la exposición siguiendo el orden establecido por el montaje y los adolescentes han de ir quedándose junto a la obra a la que hace referencia su pista, de tal forma que se quedarán divididos en cuatro grupos. En un principio hay un poco de confusión y aunque los participantes van descubriendo con cierta facilidad cual es su obra, no se paran junto a ella, lo que parece lógico por la curiosidad de ver la exposición y por no quedarse aislados. Una vez que estuvieron formados los cuatro grupos, los educadores (cada uno encargándose de dos de los grupos) reparten a cada grupo una carpeta con una serie de preguntas que les darán las claves para sacar información de la obra que tienen delante para luego poder explicársela a sus compañeros, realizando así una actividad de devolución. Las preguntas siguen en todos los casos la siguiente secuencia: *observa – conoce – busca – interpreta*. De esta forma intentan que sean los propios participantes los que construyan su discurso sobre la obra. Durante casi una hora, los diferentes grupos estudian su obra, las que se encuentran alrededor y con la información que les van facilitando los educadores, deciden que van a contar a sus compañeros sobre las mismas. Los educadores durante este periodo de tiempo realizan con los alumnos casi una visita guiada, dándoles información sobre la obra en la que están trabajando, ayudándoles a resolver las preguntas propuestas y haciéndoles conscientes de que no hay una solución única a las cuestiones planteadas, sino que pueden crear la suya propia. Cuando los cuatro grupos han terminado de analizar la obra, todos los grupos se reúnen y comienzan la visita guiada a la exposición siguiendo el recorrido de la misma. En cada una de las obras se paran unos 10 minutos, en los que los participantes explican lo que han estado analizando, y los educadores intentan crear diálogo entre

todos los participantes, llegando a dar su opinión como una más. Durante la explicación de la primera obra, el grupo correspondiente se encontraba un poco cortado y los educadores intervinieron de una forma más patente, recurriendo a la regulación, pero poco a poco los participantes fueron tomando más protagonismo.



**Wolf Vostell, 1963/ 1995. 6TV Dé – collage.**

Esta instalación consta de 6 televisores colocados sobre archivadores de oficina, un teléfono viejo y unos recipientes con plantas que se han secado a lo largo de la exposición. En los televisores se ve ruido, imágenes distorsionadas,... como si no se sintonizara bien la emisora. Los encargados de explicar esta obra hablaron de la muerte y el poder de “atontar” de la televisión.



**Takahiko Iimura, 1974. FACE/ Ings.**

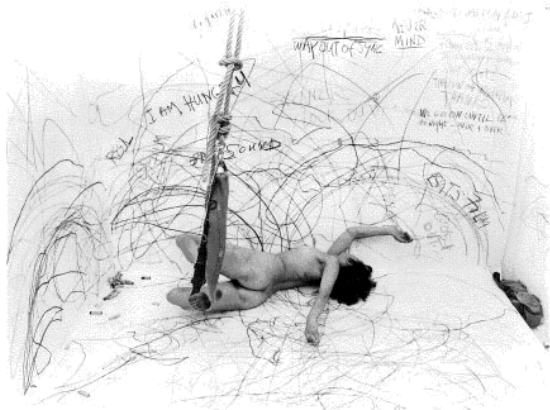
En esta videoinstalación formada por dos televisores y dos cámaras que se unen en dos circuitos cerrados, el espectador que se coloca en la línea trazada en el suelo viendo su espalda en el televisor. Los adolescentes recurrieron al tema de la identidad, a la imagen que ven como una forma de conocer otra parte de si mismos, como el reflejo contrario al de un espejo. También lo relacionaron con las cámaras de seguridad de los bancos y con la sensación de sentirse observado.





**Antoni Muntadas, 1979/ 2006 *Between the lines*.**

Lo primero que vemos de esta obra es una imagen dividida en cuatro fragmentos, pero que nos parece que está completa. Si nos asomamos detrás de este mural, vemos cuatro cámaras que encuadran a cuatro cuadrantes de un televisor, en la que en este caso estaba sintonizado el Canal 24 Horas, un canal de noticias de RTVE. Se habla de los diferentes puntos de vista de la realidad, de cómo una imagen es una representación de la realidad y como en esta obra ni siquiera vemos la imagen completa, sino que hay información que perdemos entre las líneas, como parece indicar el título de la obra.



**Carolee Schneemann, 1973/1976. *Up to and including her limits*.**

En esta instalación podemos observar la grabación de una performance y el resultado plástico de la misma. Con esta obra se hace una contextualización histórica dentro del proceso de liberación de la mujer en los años 70, se habla de la desnudez utilizada por las artistas como medio de mostrarse tal cual son.



Al terminar las explicaciones de las obras el grupo se traslada a un espacio destinado a la realización del taller. El tema a trabajar es la imagen de la juventud en los medios de comunicación. Anteriormente este tema ha sido tratado en el aula por los profesores mediante indicaciones de los educadores, dadas en una reunión anterior. Se inicia un debate en el que parece inevitable mencionar los recientes casos de violencia juvenil en Alcorcón. La propuesta es realizar un video de tres minutos máximo de duración, en el que reflejen una visión de la juventud. Para ello se trabaja con los mismos grupos que en la sala de exposiciones, dando a cada uno de ellos una cámara de video digital. Después de pensar en el aula durante unos 20 minutos que es lo que iban a hacer, y explicarles el funcionamiento de las cámaras, se les da la posibilidad de grabar en las salas del museo, en el patio interior o en la plaza de la entrada al museo y se les da media hora para que graben lo que han pensado. Durante el tiempo de grabación los alumnos son totalmente libres, y no cuentan con la supervisión ni de sus profesoras ni de los educadores.

De vuelta en el aula, se visionan seguidos los videos de los cuatro grupos, para que después elijan en cual de los cuatro televisores colocados en tarimas de diferentes alturas quieren proyectarlos. La idea es crear una videoinstalación con el material grabado, proyectado en esos aparados que se colocaran como ellos prefieran dentro del aula; y a la que podrán añadir música o los elementos que deseen. Una vez distribuido todo, los participantes salen de la sala mientras que los educadores ponen en funcionamiento las cámaras, y cuando se están reproduciendo todas las grabaciones, los alumnos vuelven a entrar en la sala, para recorrer su videoinstalación. Para finalizar la actividad se les explica que se van a realizar talleres de edición de video dentro del programa <18 y se les pregunta que les ha parecido el taller.

La evaluación se les da a los profesores para que la rellenen y la reenvíen de vuelta al museo. La actividad suele sobrepasar las 3 horas y media programadas y por lo tanto no hay opción a realizarlas en el museo.

## **Conclusiones de la visita - taller *Arte e imagen en movimiento***

Como resultado de la observación realizada durante el desarrollo de la visita – taller a la exposición “*Arte e imagen en movimiento*”, podemos destacar las siguientes cuestiones:

- La formación de los implicados en la actividad se hace presente en una actividad arriesgada, en la que la mayor parte del peso la tiene el grupo visitante; destacando el hecho de que sean ellos los que realizan la visita guiada, tarea que suelen llevar a cabo normalmente los educadores. Además se trata de una actividad centrada en la experimentación y en la adquisición de conocimiento por el propio participante.
- La imposibilidad de controlar a los cuatro grupos cuando salen a grabar hace que se produzcan problemas durante la actividad, ya que algunos de los participantes no dominan el uso de la cámara.

## CONCLUSIONES

Para finalizar hemos creído conveniente relacionar las conclusiones extraídas de la visita – taller a la exposición *Arte e imagen en movimiento* con las del Taller Infantil *El color*, para obtener una visión general de lo que ocurre con la educación destinadas a niños y adolescentes en el MNCARS.

- Parece existir en el planteamiento y en el desarrollo de las actividades una considerable diferencia dependiendo de quien las organice, ya que la propuesta observada diseñada por el Departamento de Educación era más arriesgada que la del Teatro de la Luna. Ésto puede ser muestra de la posición dentro de la organización del museo de cada uno de ellos y de la formación de los implicados. El Teatro de la Luna trabaja para el Departamento de Educación, por lo que realiza talleres menos arriesgados, que saben que funcionan y siempre orientados hacia lo que más conocen (artes escénicas, teatro, títeres,...), mientras que el personal del departamento tiene formación en historia del arte y en bellas artes, lo que se manifiesta en los temas y las técnicas utilizadas.

- En cuanto a la evaluación, aunque es mejor realizarla antes de finalizar el taller que dársela a los profesores del grupo para que la rellenen y la reenvíen, porque de esta forma es más reciente y se asegura su realización y recuperación; es verdad que si la evaluación la realizan los educadores no es del todo objetiva, y es más operativo que la realicen los alumnos o sus profesores.
- Además hay un enfoque diferente a la hora de abordar la parte de producción del taller. La realizada en el Taller Infantil tiene más que ver con la autoexpresión y con una intención de experimentación libre; es más un trabajo manual que un trabajo intelectual. La parte de producción realizada en la visita – taller tiene más que ver con la producción artística, dando como resultado una obra más actual, íntimamente unida a lo que han visto en sala; y provocando en los participantes un trabajo más intelectual que manual.
- Un último dato curioso es que el espacio en el que se realiza el taller infantil está mucho mejor acondicionado que el espacio en el que se hace las funciones de aula didáctica en la visita – taller. El primero está amueblado y decorado para crear un espacio propicio para la realización de estas actividades, tiene fácil acceso y está debidamente señalizado. Al aula didáctica utilizada en la visita – taller, se accede a través de las escaleras de emergencia o por una entrada de acceso restringido desde una las salas del museo. Esto da la sensación de que se ha aprovechado para la misma el único espacio que quedaba libre en el museo, lo que puede influir en la percepción de los visitantes sobre la importancia de estas actividades para el museo. Sin embargo este espacio cumple con las características precisas para el desarrollo de la actividad y está dotado con los medios necesarios (televisores, cámaras de video, panel con noticias sobre la juventud para dar ejemplos a los participantes,...).

## **MUSEO THYSSEN - BORNEMISZA**

El Museo Thyssen-Bornemisza reúne desde su apertura en 1992 la Colección Thyssen-Bornemisza y la Colección Carmen Thyssen-Bornemisza con un total de casi mil obras de arte, principalmente de pintura, ofreciendo un recorrido por la historia de la pintura europea desde sus inicios, en el siglo XIII, hasta finales del siglo XX; tal y como se indica en el sitio web del museo. Este museo cierra el triángulo del arte madrileño, compuesto además por el Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, completando y complementando a las colecciones de estos dos museos, ofreciendo entre los tres una completa visión de la historia del arte occidental, y sobre todo de la pintura, occidental desde la Edad Media hasta el siglo XX.



Fachada del Museo Thyssen-Bornemisza

Las obras que se pueden ver en el museo pertenecen a una de la más importantes colecciones privadas del mundo, adquirida por la familia Thyssen, desde el abuelo del barón, August Thyssen, pero sobre todo por el Barón Hans Heinrich Thyssen-Bornemisza y su padre Heinrich, primer Barón Thyssen-Bornemisza. Su interés

como coleccionistas les lleva a adquirir Villa Favorita, en la localidad suiza de Lugano, para poder albergar y exponer la colección, intentando reunir de nuevo la colección diseminada y dividida por herencias familiares, y posibilitando su cesión para exposiciones temporales e itinerantes en diferentes lugares del mundo. Cuando Villa Favorita se quedó pequeña, el barón comenzó a buscar un nuevo lugar para acoger su colección y fue cuando empezaron a llegar ofertas para albergarla, las más destacadas de la Fundación Getty (EEUU), y de los gobiernos de Inglaterra, Alemania y España. El gobierno español ofrecía el Palacio de Villahermosa, que por su proximidad del Museo del Prado y la calidad del edificio aseguraba el futuro de la colección lo que unido a la influencia de su esposa de nacionalidad española Carmen Cervera, decidió al barón para traer la colección a España.

El acuerdo adoptado fue que la Colección Thyssen-Bornemisza se entregaba al Reino de España para su exposición en el Palacio de Villahermosa de Madrid y en el Monasterio de Pedralbes de Barcelona por un periodo de nueve años y medio. En 1988 el gobierno español crea la Fundación Colección Thyssen-Bornemisza para el mantenimiento, la conservación, la pública exposición y la promoción de las obras de arte y del museo que las albergara, así como su sostenimiento económico. El museo se inaugura el 8 de octubre de 1992 y dos días después se abre al público. En 1993 la Fundación Colección Thyssen-Bornemisza adquiere la propiedad de 775 cuadros integrantes de la Colección del mismo nombre y poco después la colección adquirida pasó a integrarse en el Patrimonio Histórico Español.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA

El Departamento de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza lleva en funcionamiento más de 10 años y desde ese momento sus actividades han ido evolucionando llegando a tener la oferta educativa más amplia de todos los centros estudiados en Madrid capital. Esta oferta viene avalada por una evaluación continua de cada proyecto y de su gestión que viene precedida por un estudio de la demanda del público, para ofertar las actividades que el público del museo requiere. Las actividades son diseñadas entre todos los trabajadores del departamento, desde los coordinadores hasta los becarios. Así, en la actualidad, el Departamento de

Educación está trabajando en la accesibilidad de las obras para deficientes auditivos o visuales, creando programas de trabajo con personas con Síndrome de Down y ofertando las actividades educativas en español, inglés, francés y alemán. Además, es el único departamento que hemos visto que disponga de un sitio web propio, [www.educathyssen.org](http://www.educathyssen.org), en la que además de todas las ofertas educativas podemos encontrar recursos didácticos y una sección para los niños con juegos, puzzles,... Las actividades didácticas también se difunden a través de un catálogo que realizan cada curso, explicando las características básicas de las mismas y aportando datos prácticos.

La oferta del Departamento de Educación, se organiza como hemos dicho, según el público destinatario, y en la web se refleja del siguiente modo:

- *Educathyssen informa.* Una sección en la que se da información sobre las diferentes actividades educativas que se desarrollan en el museo:
- *En tu tiempo libre.* Las actividades para público particular y para realizar en horario no lectivo o laboral.
- *Programas para escolares.* Las actividades para público escolar, desde infantil hasta bachillerato.
- *Un museo abierto.* Las actividades que realiza con instituciones universitarias como el MUPAI, el Programa ARGADINI de educación emocional a través de la creatividad, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, y el IES Pío Baroja, que aporta alumnos en prácticas para realizar interpretaciones del lenguaje de signos.
- *Museo y universidad.* Las actividades de formación que realiza para acercar el museo al público universitario, como los cursos para estudiantes universitarios, los cursos de verano, los cursos para la universidad de mayores, los talleres de artista,...

- *Formación del profesorado.* Las actividades de formación para dar las herramientas para que usen los fondos de la colección como recurso didáctico en los diferentes niveles educativos.
- *Voluntariado.* Las visitas guiadas realizadas por voluntarios para mayores de 65 años y para deficientes físicos o psíquicos.
- *Área de recursos.* Este espacio tiene la intención de dotar de los recursos necesarios que faciliten el acercamiento de todos los públicos al arte en general y a las obras del museo en particular. Para ello ofrecen:
  - Recursos para profesores y alumnos. Guías didácticas destinadas a que tanto profesores como alumnos obtengan mejores resultados de su visita. De este modo, las guías para los profesores, ayudan a preparar la visita de forma previa y las guías de los alumnos les permiten realizar actividades y reflexionar sobre lo aprendido durante y después de la visita.
  - Recursos para familias, para que los padres puedan introducir a sus hijos en el mundo del arte y sacar más provecho de su visita al museo o del sitio web.
  - Las publicaciones del departamento, para todo tipo de públicos, y como el resto de las actividades, destinadas a ayudar a la comprensión y el acercamiento al arte.
  - Las guías de las exposiciones temporales.
- *Pequeño Thyssen.* Un espacio abierto, para la comunicación y la participación de niños y adultos, con muchas actividades lúdicas a través de las cuales se puede aprender algo más sobre el arte y sobre el museo, y con una galería de trabajos realizados en las actividades del museo o enviados por los internautas visitantes de la web.



<http://www.educathyssen.org/>

De todas las actividades que ofrece el Departamento de Educación del Museo Thyssen, se prestó más atención a aquellas específicamente diseñadas para el público infantil y adolescente, obviando las destinadas para grupos de familias o para adultos, puesto que son el objeto de estudio de esta tesis. Así vamos a repasar la información recogida en la web y la obtenida en entrevistas con Rufino Ferreras, miembro del Departamento de Educación, sobre las siguientes actividades:

- Actividades del programa *En tu tiempo libre*:
  - ¿y tú qué miras?
  - Actividades de verano.
- Programas para escolares:
  - Visitas – taller.
  - Visitas comentadas.
  - Visitas dinamizadas.



## En tu tiempo libre

- Programa *¿Y tú que miras?* Esta actividad pretende acercar el arte a los jóvenes de entre 13 y 17 años, convirtiendo al museo en un espacio donde desarrollar una mirada crítica y constructiva del mundo del arte. En cuatro sesiones se hacen diferentes lecturas de los cuadros, elaborando materiales y creando una obra de arte orgánica que se va modificando en función de las diferentes miradas que se plantean; todo ello adaptándose a cada participante para convertirlo en una experiencia única. Los resultados se recogen en un cuaderno de bitácora virtual.
- Actividades de verano. Un campamento urbano de cinco sesiones para niños de 4 a 12 años en los que se pretende que el alumno se divierta y aprenda en el museo, desarrollando su creatividad y descubriendo la importancia de preservar el patrimonio natural y cultural aprendiendo a mirar una obra de arte.

## Programas para escolares

Dentro del programa para escolares podemos encontrar tres propuestas diferentes, adaptados como veremos a los diferentes niveles educativos y con sus peculiaridades:

- Visitas – taller.
- Visitas comentadas.
- Visitas dinamizadas.

Todos estos programas persiguen los siguientes objetivos tal y como se indica en la web de educathyssen:

1. *Aprender a contemplar la obra de arte y a desentrañar la información que contiene.*

2. *Desarrollar la sensibilidad hacia el arte y la cultura.*
3. *Desarrollar el pensamiento crítico y deductivo estableciendo interrogantes que el estudiante tiene que resolver ante la obra.*
4. *Fomentar el diálogo entre los participantes y el respeto a la opinión del otro.*
5. *Usar el arte como herramienta para entender otras culturas y sus formas de interpretar el mundo.*
6. *Mostrar la diferencia entre lo que el artista quiere representar y la manera que elige para hacerlo.*
7. *Establecer vías de colaboración y diálogo entre el Museo y la escuela.*

**Visitas taller.** Este tipo de visitas no se plantea como una actividad puntual sino como un proceso. Para lograrlo se exige a los responsables de los grupos que acudan a una reunión preparatoria en la que se explica la actividad pero sin dar demasiados detalles para no adelantar lo que van a ver en el museo, se solucionan dudas y se pone a disposición del profesor una serie de materiales y propuestas recogidas en una maleta didáctica para que preparen la visita de forma previa. Según Rufino Ferreras, la implicación de los colegios antes solía ser mayor de forma natural, pero ahora si se quiere convertir esta actividad en un proceso hay que exigir más a los grupos. Esta exigencia es posible debido a la gran demanda que tienen las visitas – taller en el Museo Thyssen-Bornemisza, que dobla con creces la oferta. Además de los materiales previos, que sirven también para adaptar la visita a las necesidades de cada grupo, se facilita a los centros otros para poder seguir trabajando en el aula y reforzando lo aprendido, y aunque se les pide que se envíen los resultados de estas actividades posteriores, los centros no lo suelen hacer.

Las visitas – taller están organizadas por las etapas educativas de la siguiente manera, ofertando una actividad diferente para cada una, todas ellas compuestas por un recorrido en sala y una actividad práctica en el aula didáctica:

- Educación Infantil
  - *¿Qué es un museo?* es una actividad para niños de 3 años en la que se intenta acercar el museo a los niños a través de conceptos sencillos y familiares.
  - *¿Sientes el ritmo?* Está preparada para los niños de 4 años y en ella se trabaja comparando y relacionando conceptos pictóricos y musicales.
  - *El mercado de los colores* es la actividad para los niños de 5 años, diseñada para acercarles al arte a través del color y del juego.
- Educación Primaria. Las actividades para esta etapa están divididas por ciclos de la siguiente forma:
  - Para el Primer ciclo se ha diseñado la actividad *Tocar con los ojos, mirar con las manos*: para que a través de la mirada se reflexione sobre las texturas que aparecen en los cuadros, analizando sus características.
  - Para el Segundo ciclo hay organizadas dos actividades: *Experimentos cromáticos*: en el que se trabaja de forma experimental con el color; y *Cuadros como ventanas* en el que se reflexiona acerca de la tridimensionalidad y su representación en los cuadros.
  - Para el Tercer ciclo también hay dos actividades: *Arte en 3D* tiene como objetivo profundizar en el concepto de tridimensionalidad a través del trabajo con esculturas, y *La pintura es un espejo* en la que se trabaja con el encuadre y el punto de vista en la obra de arte a partir de la representación de espejos y ventanas.
- Educación Secundaria. Para ambos ciclos de esta etapa se oferta *Historias táctiles* donde se analiza el uso de las texturas y su significado en las obras del museo.

**Visitas comentadas.** El programa de Visitas Comentadas se organiza en torno a la exposición permanente y está dirigida a grupos escolares de secundaria. Siguiendo los objetivos generales para los programas escolares y con una metodología participativa, se quiere acercar a este público al arte a través de las siguientes recorridos:

- *Del Gótico al Renacimiento.*
- *El Barroco.*
- *Del Rococó al Impresionismo.*
- *La Pintura del siglo XX.*
- *La Colección Thyssen-Bornemisza como espejo de El Quijote.*

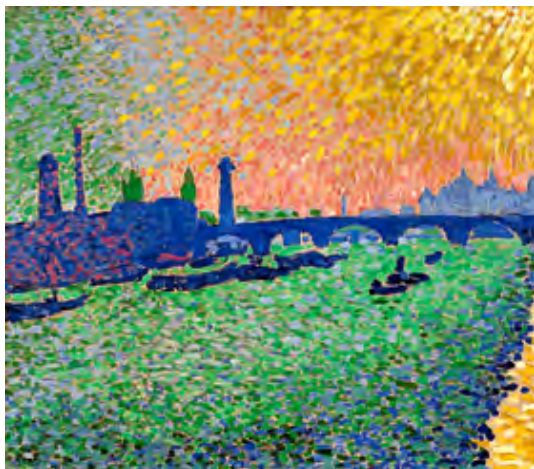
**Visitas dinamizadas.** El programa de Visitas Dinamizadas es similar al de visitas comentadas pero destinado a los grupos escolares de primaria. Para ellos hay organizados los siguientes recorridos:

- *Dentro y Fuera*, para alumnos del Segundo Ciclo de Educación Infantil.
- *Mundos extraños, historias misteriosas*, para alumnos de Primer Ciclo de Educación Primaria.
- *Nosotros y la Naturaleza*, para alumnos de Segundo Ciclo de Educación Primaria.
- *Conociendo lugares y gentes*, para alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria.

## EL MERCADO DE LOS COLORES

La actividad observada en el Museo Thyssen-Bornemisza fue la realizada por uno de los cursos de Educación Infantil de 5 años del CP San José Obrero de Pozuelo de Alarcón el día 8 de junio de 2007: *El mercado de los colores*. La actividad de dos horas de duración aproximada, se divide en partes iguales entre el trabajo en las salas de museo y en el aula didáctica. La actividad está impartida por dos educadores, uno se ocupa de la visita guiada y el otro del trabajo en sala; uno de ellos es personal del departamento y el otro un becario o estudiante en prácticas. Los educadores reciben al grupo en la puerta del museo y los conducen hacia un rincón tranquilo en la entrada en el que se sientan en semicírculo y se comienzan a dar reglas básicas como no apoyarse en la pared, levantar la mano para hablar o no correr. La visita se basa en la definición, la regulación y la devolución, fomentando el diálogo, orientando un poco el tema de reflexión de los alumnos, e intentando que sobre todo desarrollen su imaginación buscando historias en los cuadros, para dotarles de herramientas para enfrentarse a ellos en solitario; y explicándoles cosas según van surgiendo o se las van

encontrando: los retratos de los barones, el tamaño del ascensor preparado para subir cuadros,... Una vez hecho esto se explica el nombre de la actividad dialogando con ellos sobre donde se compran las cosas, que cosas hay en un museo, el uso de la imaginación,... para terminar diciéndoles que les reparten dinero imaginario que deberán usar para comprar todos los colores que quieran de los cuadros que vean, porque los necesitarán para hacer la actividad en el aula. Una de las características de estas visitas es que en el recorrido realizado por las salas hasta llegar a las obras con las que van a trabajar, los niños caminan emocionados por los pasillos del museo encontrándose con obras que han visto en clase, con las que han trabajado.



**Derain, 1906. *El puente de Waterloo.***

Esta es en la primera obra en la que se detiene el grupo. En ella se empieza identificando los colores y comprándolos. Mediante el diálogo y haciendo sugerencias y nunca dando por mala una respuesta, el educador hace que el grupo reflexione sobre las mezclas de los colores, la forma de pintar el puente, o el reflejo del sol en el agua. Después inventan entre todos un cuento acerca de los personajes que podrían vivir en la ciudad que se ve al fondo y que podrían estar haciendo un día como ese.



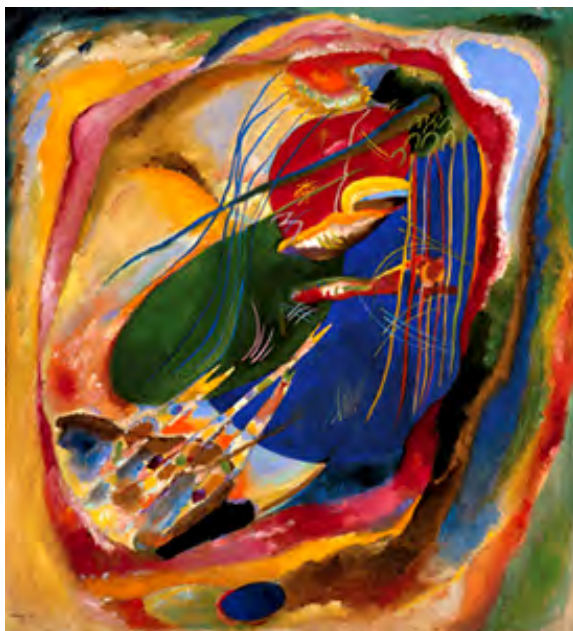
**Marc, 1912. *El sueño*.**

Lo primero que les llama la atención es que la mujer está desnuda y casi todos quieren comprar el color de su piel. Después van analizando los elementos del cuadro, su color y las posibles razones para que haya un caballo azul o porqué el cielo está oscuro. Estas pistas junto con el hecho de que la mujer tenga los ojos cerrados les lleva a dar al cuadro títulos muy parecidos al que tiene, aludiendo al mundo de los sueños. Los niños cuentan sueños propios y de amigos y reflexionan sobre la posibilidad de que lo pintado sea un sueño del pintor o de un amigo suyo, o de que sea la mujer la que esté soñando.



**Chagall, 1928. *El gallo*.**

En esta obra observamos especialmente como el educador adapta la visita al grupo. Además de venderles colores y preguntarles que pasa en el cuadro, se repasa vocabulario acerca de los colores, se habla de las diferencias entre un gallo y una gallina, se reflexiona sobre cuando se abraza a alguien o quién y cuando se cuentan cuentos. Estos temas, unos más dirigidos que otros, sirven para que los participantes se vayan metiendo poco a poco en el cuadro y vayan descubriendo pequeños detalles como la pareja en la barca o un corazón camuflado en la barba del gallo.



**Kandinsky, 1914. *Pintura con 3 manchas*.**

Esta última obra sirve para enlazar con la actividad que van a realizar en el aula. Se les explica que se encuentran ante una obra abstracta en la que las manchas de color son las protagonistas y se les pide que busquen animales acuáticos, remitiéndoles a películas de Disney como *La Sirenita* o *Buscando a Nemo*. Los niños se animan y poco a poco cada uno encuentra animales submarinos en el cuadro.

Después de la visita, el grupo va al aula didáctica. Allí se vuelven a encontrar con la otra educadora que estuvo con el grupo hasta la primera obra y que les ayuda a repasar las obras que han visto en las salas. Además hay otras becarias que ayudan a desarrollar el taller. Esta parte de la actividad tiene sobre todo carácter lúdico. Sobre el suelo se encuentra extendido un rollo de papel transparente en el que irán pegando trozos de papel celofán de colores verde, azul, rojo, naranja y amarillo. La educadora les dice que tiene los colores que han ido comprando en todos los cuadros y que con ellos van a crear un fondo marino, les enseña diferentes posibilidades de pegado y poco a poco los niños se van animando a pegar. Cuando ya llevan un rato y hay que ir terminando les invitan a jugar a tapar los huecos blancos para que no quede ningún espacio sin color. Una vez terminado este mar de colores se cierra con una actividad que emocionó mucho a los niños. Se apagó la luz de la sala y con un cañón de proyección se simuló la luz de la luna que poco a poco iba



bajando e iluminando el mar, que estaba sujeto por dos educadores, de tal forma que reflejaba muchos brillos y llenaba la pared que se encuentra frente a los niños de colores. Los niños terminan adoptando el rol de algún pez y pasan al otro lado del mar, saltando entre luces de colores.



Momento del desarrollo de la actividad en el aula didáctica.

## CONCLUSIONES

Como hemos dicho, el Museo Thyssen-Bornemisza es el que ofrece una oferta más amplia educativa en Madrid capital. Esto a que este departamento está funcionando casi desde la inauguración del museo, lo que hace que éste se haya ido gestando y creciendo a la vez que el propio museo y que las demandas del público que a él acudían. En cuanto a la información obtenida sobre sus actividades y de la visita – taller observada podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Hemos visto como el Departamento de Educación ofrece actividades para todos los ciclos de la educación formal (tanto para grupos de escolares durante el calendario escolar como en el



tiempo libre); cursos y actividades de formación para público adulto (tanto el profesional del arte o de la educación como el general) y actividades adaptadas o la posibilidad de adaptarlas para público con deficiencias físicas o psíquicas y para diferentes idiomas. Este tipo de programa educativo tiene mucho que ver con el modelo de museo que Carla Padró (2003) define como museo comunicativo, oferta gran cantidad de actividades diferentes para dar servicio al mayor número de tipos de público.

- Al ser un departamento con trayectoria, posee un número superior de trabajadores que cualquier otro de los departamentos visitados, contando tanto con trabajadores fijos como con estudiantes universitarios en prácticas o becarios, lo que le permite realizar la gran variedad de actividades que hemos nombrado en el punto anterior.
- El aula, inaugurada en noviembre de 2005, es la más versátil y mejor equipada de las que hemos visitado. Una serie de paredes móviles permiten dividir en aula en dos o tres espacios o dejar un aula amplia y diáfana. Además el personal del museo dispone de despachos y de una zona común de trabajo.
- En cuanto a la metodología empleada en la visita en sala, llama la atención lo preparado que está el recorrido, evitando las salas más frecuentadas para poder trabajar con más tranquilidad e intimidad con el grupo visitante. El diálogo, centrado como hemos dicho en la devolución, intenta dotar a los visitantes de herramientas para poder enfrentarse en solitario a las obras de arte; y en el caso de las visitas para educación infantil muy centradas en la imaginación y el juego, haciendo de la visita al museo una experiencia lúdica.
- La actividad del taller está más cuidada que en otros museos, sobre todo en lo que se refiere a la parte final de la actividad, en la que los niños disfrutaron de forma especial. Aunque en la parte de trabajo de los participantes, los educadores casi no intervinieron, dejándoles trabajar por si solos, en la parte final hicieron que los niños se implicaran especialmente. Otro dato a

destacar de la parte práctica es el uso del papel celofán para trabajar el tema del color; como en otros talleres observados (el de la Fundación MAPFRE) o diseñados en el MUPAI (*Taller de colores*).

## MUSEO SOROLLA

El Museo Sorolla de Madrid se encuentra en la casa que el pintor Joaquín Sorolla se construyó en esta ciudad entre 1910 y 1911. La casa se diseñó con la intención de separar el espacio de trabajo (tres estudios unidos y con acceso directo desde los jardines) y el espacio destinado para la vivienda. En la actualidad toda la casa se encuentra abierta al público, manteniendo la distribución y, como suele ocurrir en las casas museos, intentando mantener el ambiente que tenía cuando estaba habitada. Uno de los detalles más destacados es la recreación de los estudios, en los que se colocan los utensilios utilizados por el artista como si acabara de dejar el trabajo, con el cuadro en el bastidor, los pinceles y la paleta junto al mismo,... El Museo Sorolla se creó siguiendo los deseos de su viuda, Clotilde García del Castillo, que en 1925 donó todos sus bienes al Estado Español, inaugurándose el museo en 1932. Joaquín Sorolla García, hijo del matrimonio, fue el primer director del museo y a su muerte donó nuevos fondos al estado. En el museo, además de obras del artista, también se recoge una selección de los objetos que Sorolla reunió en vida: esculturas, cerámica, joyería popular, fotografías antiguas, mobiliario o piezas textiles y parte de la correspondencia del pintor.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MUSEO SOROLLA

El Museo Sorolla no dispone de departamento pedagógico activo, pero aún así ofrece dos tipos de actividades didácticas en las que puede participar el público infantil y adolescente:

- Visitas guiadas. Realizadas por voluntarios de la tercera edad para niños mayores de diez años. Estos voluntarios suelen ser licenciados, que realizan un curso de formación y se les da a elegir el museo en el que prefieren trabajar.
- Talleres para familias y Talleres para niños. Se realizan los fines de semana y están organizados por MirArte<sup>102</sup>.

## VISITA GUIADA AL MUSEO SOROLLA

En el caso del Museo Sorolla consideramos que debíamos realizar sólo la observación dentro del marco de la visita guiada. De las dos opciones de talleres que se ofrecen, una incluye público adulto, por lo que en principio se encontraría fuera del campo de investigación que nos hemos marcado. Además, debido a que MirArte realiza talleres en otros dos espacios expositivos de Madrid capital: Fundación ICO y Fundación MAPFRE; y ya que la metodología empleada es la misma, se prefirió acudir a estos otros dos espacios para observar la metodología empleada por ellos. Por ello, el trabajo de observación de las actividades educativas para niños y adolescentes en el Museo Sorolla se desarrolló el 21 de noviembre de 2006, acompañando a un grupo de unos 30 niños de 5º de primaria del colegio San Javier de Madrid en una visita guiada.

La visita comenzó en el jardín al cual se accede desde la calle. La guía voluntaria recibió al grupo junto a la puerta y realizó con el mismo un recorrido por todos los espacios del museo abiertos al público. Durante el recorrido fue explicando cada uno de los objetos (cuadros, mobiliario,...) y elementos arquitectónicos de las salas y los jardines visitados, con vocabulario que en muchos casos no parecía ser entendido por los participantes. La mayor parte de la visita fue similar a una clase magistral en la que la guía, a través de la definición, transmitía datos a los asistentes; en ocasiones erróneos, equivocándose en estilos, títulos de las obras o en las técnicas en las que estaban realizadas las obras (datos que aparecían en las cartelas). En los únicos casos en los que preguntaba a los participantes, las preguntas solían ser del tipo “¿qué os parece?”

---

<sup>102</sup> <http://www.mirarte.net/index.php>

“¿a que es bonito?” A esta actitud, en la que no se daba oportunidad de devolución, además de la guía, contribuía la profesora que cortaba en ocasiones a los alumnos.

En la visita, que duró cerca de dos horas, se realizó el recorrido que se propone en el sitio web del museo<sup>103</sup>, desde los jardines a las salas. Como en esta ocasión el único discurso realizado frente a las obras fue el de la guía, no podemos explicar los comentarios de los participantes. Por ello para poder explicar el contenido y el desarrollo de la visita, hemos optado por rescatar parte de la información que aparece en la página, dando unos cuantos datos de cada uno de los lugares.

## Los jardines

La entrada a la casa museo se hace a través de tres jardines diseñados por Sorolla en los que se hace patente la influencia andaluza. En el primer jardín, de estilo andaluz se encuentran elementos destacables como la fachada de la casa y la fuente central. Además podemos ver tres escudos de piedra, en el muro oeste, un banco de azulejería trianera y columnas con esculturas encima. El segundo está inspirado en el *Jardín de la Ría* del Generalife, con elementos traídos de Granada que se combinan con elementos de jardinería italiana, como el togado romano y las columnas que lo enmarcan. En el tercero se contraponen una pérgola de origen italiano y una alberca sevillana, y es desde el cual se accede al museo. Desde el tercer jardín también se accede al patio cordobés. El elemento central de éste es una fuente de azulejería de Triana. En sus galerías colocó Sorolla parte de su colección de cerámica, algunas piezas escultóricas y mobiliario popular. Por él se accede a la Sala de dibujos en la que se exponen apuntes realizados en papel mediante técnicas como el carboncillo o la acuarela.

---

<sup>103</sup> <http://museosorolla.mcu.es>

## Salas I, II y III

En la sala I podemos ver una introducción a la vida y obra del pintor, y una selección de cuadros, fotografías, objetos y catálogos de sus exposiciones. La sala II es el espacio que servía como galería del artista, donde colgaba las obras que tenía a la venta, y en el que se encuentran sus escenas de playa y el mobiliario original. La sala III era el taller de Sorolla y es uno de los espacios en los que se ha mantenido el ambiente original. En esta sala podemos observar ejemplos de retratos, jardines y apuntes del natural.



Primer jardín



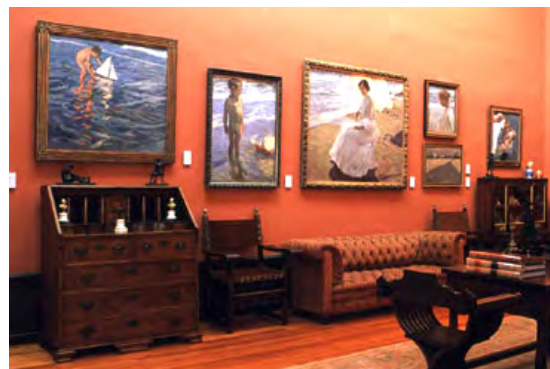
Segundo jardín



Patio cordobés



Sala I



Sala II

## Habitaciones de la primera planta

En la primera planta se encuentra lo que formaba parte de su vivienda habitual. El salón era un lugar de reunión y de vida social que destaca por la abundante luz natural y por la presencia de objetos curiosos como la lámpara de Tiffany o los retratos familiares (tanto en pintura como en escultura) que adornan la estancia. En el antecomedor encontramos, como elemento más significativo, la cerámica tanto la del zócalo de azulejería como la colección del artista de cerámica de Manises que se encuentra expuesta en esta sala. El comedor es la sala mejor conservada del museo, a la que sólo le falta la alfombra original. Dentro de este espacio es también característico la decoración realizada por el artista: una franja de lienzo con guirnaldas de laurel, flores y frutas, con vasijas de barro y los retratos de su mujer y sus dos hijas intercalados.

## Segunda planta

La escalera que une las dos plantas es el lugar de exposición de algunos de los cuadros de jardines realizados por Sorolla. En la segunda planta se encuentran lo que eran las habitaciones privadas de la familia que hoy se utilizan también como salas de exposición. En la sala IV se muestra una selección de obras en las que se puede apreciar la evolución técnica del autor, desde su etapa de formación hasta el desarrollo de un estilo propio y maduro. La sala V acoge las obras realizadas por un Sorolla ya maduro, que ha expuesto con éxito en París y en Nueva York. Para la realización del friso para decorar The Hispanic Society of America de Nueva York, Sorolla recorre España retratando a los habitantes de las diferentes regiones con sus trajes tradicionales. Algunos de estos estudios se encuentran en la sala VI. La última sala alberga los últimos trabajos de Sorolla: estudios, retratos y paisajes de formas ya más sintéticas.

## CONCLUSIONES

La visita a esta actividad en el Museo Sorolla nos lleva a una serie de conclusiones que explicamos a continuación:

- La apreciación que reciben los escolares del museo depende de la actividad que realizan en el mismo, y en este caso no fue satisfactoria, ya que los niños se distraían y se separaban del grupo, ante una gran cantidad de datos que no entendían o no les interesaban.
- Si el museo no dispone de departamento pedagógico propio y encarga las actividades educativas a personal externo, debería realizar algún tipo de control sobre la actividad, para controlar aspectos como que ésta sea satisfactoria para los visitantes, que no se comentan errores en la transmisión de datos relacionados con los contenidos del museo, ...
- Este control puede llevarse a cabo de dos formas: a través de una evaluación realizada a los participantes, que luego cotejen los organizadores de la actividad o directamente parte del personal del museo; o a través de una formación supervisada de las personas implicadas en el desarrollo de la actividad, para que éstas tengan por lo menos los conocimientos relativos a los contenidos del museos.
- En cuanto a la metodología, destacar la ineficacia de una visita guiada tipo clase magistral y la necesidad de establecer diálogo con los participantes y conectar las obras con la realidad de los mismos. Una muestra de ello es que durante el transcurso de la visita, en la sala de los dibujos, me acerqué a un grupo de niños que se habían separado del resto y hacían comentarios sobre lo que se estaban aburriendo. Les comenté que algunos de los dibujos que veían eran apuntes tomados desde el Hotel Plaza del Central Park en Nueva York, recordándoles que era el hotel donde se alojaba el protagonista de *Sólo en Casa II: Perdido en Nueva York*<sup>104</sup> y el parque en el que se perdía. Este dato les emocionó, corrieron a compartirlo con sus compañeros y se mantuvieron otra vez atentos durante un tiempo a lo que explicaba la guía.

---

<sup>104</sup> Película producida por Fox, dirigida por Chris Columbus, en la que el protagonista, un niño de 8 años por error viaja a Nueva York sin sus padres, alojándose en el Hotel Plaza y viviendo aventuras en el Central Park.

## MUSEO COLECCIONES ICO

La Fundación ICO fue creada en 1993 dentro del marco institucional del Instituto de Crédito Oficial para contribuir y apoyar el desarrollo de la cultura. Esta fundación tiene como finalidad “*promocionar, desarrollar, proteger y fomentar toda clase de estudios, investigaciones y demás actuaciones relacionadas con temas económicos, científicos, tecnológicos, medioambientales, urbanísticos, sociales, profesionales, laborales, culturales, artísticos, educativos, cívicos, humanitarios y de interés general.*”<sup>105</sup>. Los objetivos de la Fundación son la organización, impulso, desarrollo, programación, fomento y promoción de toda clase de estudios, actividades de formación e investigación y asistencia técnica; que se organizan en cinco áreas:

- Área artístico – cultural.
- Área de Formación.
- Área de Cooperación Internacional y Medio Ambiente.
- Área de Patrocinio Social.
- Área de Publicaciones.

El Área artístico – cultural es la encargada de organizar el Museo Colecciones ICO, inaugurado el 28 de marzo de 1996 para la exhibición de sus colecciones, resultado del interés y apoyo al arte español contemporáneo en los últimos años. En 1999, el museo incrementó su actividad iniciando el programa de exposiciones temporales y en la actualidad oferta un programa de actividades didácticas y divulgativas, visitas guiadas y talleres infantiles en relación a estas exposiciones temporales. Las exposiciones temporales se estructuran en tres líneas de interés: artistas de las Colecciones ICO, arquitectura y diseño, y escultura y dibujo contemporáneos.

---

<sup>105</sup> <http://www.ico.es/web/contenidos/421/index.html>



## Actividades educativas en el Museo Colecciones ICO

Desde el Área artístico- cultural, la Fundación ICO, oferta diferentes actividades:

- Las Conferencias Fundación ICO que llevan funcionando desde 2005 y tienen como objetivo acercar el arte contemporáneo.
- Visitas guiadas a las exposiciones temporales. Estas visitas de una hora de duración van dirigidas a grupos de 25 personas y se adaptan por edad, impartíéndolas para los grupos de secundaria y adultos personal del museo y para los grupos de infantil y primaria el equipo de MirArte. El objetivo principal de estas visitas es el de explicar, de forma amena y sencilla, algún aspecto del arte contemporáneo.
- Visitas – taller para escolares y *Escuela de verano* impartidos por MirArte. Actividades desarrolladas en sesiones de aproximadamente dos horas y media de duración y destinadas para grupos de escolares acompañados por un profesor, que pretenden acercar de forma divertida a los participantes las obras de las exposiciones temporales.
- Talleres de familia, realizados los sábados, con la misma intención y esquema que las visitas – taller, pero destinados a familias (niños y un adulto) y organizadas por el grupo MirArte.

A pesar de contar con personal propio, al no ser éste suficiente, el Museo Colecciones ICO optó por contratar servicios externos para la realización de la mayoría de las actividades educativas en torno a las exposiciones temporales. Aunque como mencionamos en el primer capítulo, las actividades para escolares y familias en el Museo de la Fundación ICO las empezamos realizando desde el servicio de asesoría del MUPAI en el 2004, estas actividades las realiza en la actualidad la entidad privada MirArte. MirArte se dedica desde 2001 a la realización de programas educativos y lúdicos de promoción cultural, utilizando lo que ellos definen como una “*metodología didáctica y participativa que fomenta el diálogo y el descubrimiento personal del Arte*”, tratando

de motivar un acercamiento atractivo hacia el arte, adecuado según la edad de los participantes. MirArte cuenta con un equipo formado por licenciados en Humanidades y especialistas en didáctica y Educación Infantil con experiencia en actividades educativas y programas culturales, ofreciendo seminarios, conferencias, visitas guiadas, talleres creativos, cuadernillos, guías y materiales didácticos para museos y exposiciones, visitas para escolares, visitas y talleres familiares,... en materia de artes plásticas y ciencias sociales.

Los objetivos de MirArte definen de cierta forma su metodología y aparecen de esta forma en su sitio web<sup>106</sup>:

- *Acercarnos al arte de una forma atractiva y adecuada para la edad de los participantes.*
- *Experimentar la emoción del arte. Desarrollar la valoración estética.*
- *Aprender a leer el mundo visual desde un punto de vista artístico. Observar el mundo a través del arte.*
- *Aprender a escuchar a los demás. Potenciar el diálogo a fin de que los participantes pierdan el miedo a expresar aquello que les sugieren las obras de arte.*
- *Crear un espacio agradable y lúdico que favorezca el desarrollo de la espontaneidad, entusiasmo y creatividad de los participantes, a la vez que el aprendizaje y la experimentación.*
- *Reforzar desde la propia experimentación mediante diferentes recursos y ejercicios aquellas ideas y conceptos que queramos que aprendan.*
- *Jugar con los personajes y técnicas de forma que éstas entren a formar parte del repertorio visual de los participantes.*
- *Adquirir actitudes de respeto y valor hacia las obras y los museos.*

Su metodología se termina de definir indicando la temporalización tipo para la realización de sus actividades:

---

<sup>106</sup> <http://www.mirarte.net>

- La preparación de la visita por parte del profesor, con material que MirArte proporciona al mismo con ideas de trabajo para el aula. La realización de estas actividades nunca es obligatoria, sólo una sugerencia, para que el alumno vaya al museo motivado e ilusionado, pero sin saberlo todo antes de llegar.
- La sesión preparatoria, imprescindible para efectuar un acercamiento por parte del educador de MirArte a los alumnos y se realiza el mismo día de la visita al museo de forma previa para comprobar las características del grupo y podrá adaptar la visita posterior a sus necesidades.
- La visita al museo, con recorridos de entre 4 y 6 obras en las que a través de la interacción y la participación harán del niño el principal protagonista de esta actividad. Todo ello para proporcionar una apreciación vivencial que transforme la forma de ver el arte y de percibir y entender el entorno, más allá de los límites del museo. La visita dura entre 60 y 90 minutos.
- El Experimental, desarrollado en sesiones posteriores a la visita de unos de 90 minutos y desarrolladas en el colegio o en el museo, en el que los participantes tienen la posibilidad de experimentar con conceptos, obras o artistas que han visto en el museo, con la intención de desarrollar la capacidad creativa.

## MAN RAY. DESPREOCUPADO PERO NO INDIFERENTE

La visita – taller a la que asistimos fue la realizada el día 14 de junio de 2007 con una clase de 5º de primaria del CP Pío XII de Valdeacederas (Madrid). La actividad, que en principio tendría una duración de dos horas, una en la sala y otra en el taller, se vio un poco reducida porque la clase se tenía que ir antes. La visita guiada comenzó colocando un bombín a cada uno de los asistentes (incluida la profesora y la educadora que guiaba el recorrido) porque una de las piezas que verían a lo largo de la exposición es un bombín de Man Ray. La educadora comienza la visita explicando conceptos como el surrealismo y el dadaísmo y como Man Ray

empezó a realizar obras con aerógrafos en Nueva York. Así, sentados todos en el suelo frente a las obras realizadas por el artista con aerógrafo explica, además, el origen del autor y de su nombre. La educadora se relaciona con ellos de forma muy cercana, recurriendo a la definición y a la devolución, sin centrarse en ninguna obra en particular, sino utilizando todas las de la sala para explicar conceptos e ideas generales; y con una gran capacidad para mantener la atención de los visitantes mediante el diálogo y una actitud un poco teatral. Además durante toda la visita la educadora llevaba una caja de la que iba sacando diversos elementos que acompañaban a la explicación, llegando a hacerse pequeñas actividades plásticas en la sala.

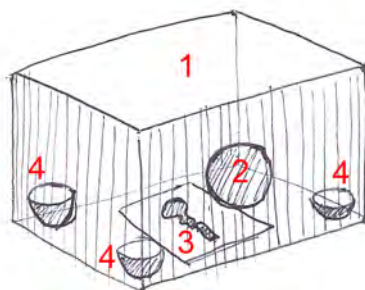


Ejemplos de fotografías de retrato tomadas por Man Ray en París en los años 20.

En la segunda de las salas que visitó el grupo había gran número de retratos de diferentes personas. Al entrar dieron una vuelta fijándose en ellos, reconociendo con alegría a algunos de los retratados. Después sentados en el suelo, la educadora les comentó como Man Ray comenzó a tomar fotografías de sus obras para tenerlas

catalogadas y como se dio cuenta que podría ganarse la vida haciendo lo mismo con obras de otros artistas. Fruto de este trabajo empezó también a realizar retratos de los creadores de las obras que fotografiaba y así llegó a ser un retratista muy reclamado. Tras esta explicación se empiezan a analizar aspectos formales de las obras, y gracias a una cámara polaroid y a dos voluntarios, experimentan y aprenden las razones por las que era necesario sentarse mientras se tomaban una fotografía o porque era recomendable mirar de lado, para que la imagen no saliera movida cuando se necesitaban tantos segundos de exposición. Además se habla del reencuadre en el laboratorio una vez que la fotografía estaba ya tomada.

En la siguiente de las salas se detienen frente a una vitrina con objetos y ejemplos de rayografías, una técnica que según explica la educadora ya se conocía pero que popularizó Man Ray. En este momento saca una serie de objetos para que el grupo elija uno y realizar una rayografía en la sala. Para ello se valen de una caja de madera con una tapadera de cristal que filtra la luz pero que permite ver a los asistentes como la educadora manipula los objetos en su interior. Dentro de la caja había papel fotográfico y tres recipientes con líquido revelador, de paro y fijador. Esta actividad, que en principio estaba pensada como actividad para el Experimentario, se desechó por la poca ventilación del espacio destinado para el taller pero se creyó necesario, según María Arango, coordinadora de las actividades de MirArte, incluirla en algún momento para que los alumnos entendieran el proceso de realización de esta técnica y porque, como pudimos comprobar, resulta muy atractiva para los asistentes.



Esquema de la caja de revelado de rayografía:  
1. Cristal para filtrar la luz. 2. Agujero para meter la mano. 3. Papel fotográfico con un objeto encima. 4. Líquidos de revelado, paro y fijado.

La siguiente parada es en otra vitrina en la que hay una serie de ready made realizados por el artista. La educadora explica lo que es un ready made y les enseña una foto de la *Fuente* de Duchamp como ejemplo del primer ready made. Para que entiendan mejor el concepto, saca de la caja un cofre lleno de diferentes elementos y les pide que realicen una escultura y dándoles un nombre. Una vez hecho los objetos, los muestran al resto de sus compañeros, colocándolos encima de algo similar a una peana y explican sus títulos. Después de esta última actividad se pasa a la sala a realizar la actividad práctica, no sin repasar antes los conceptos más importantes vistos durante la visita: el trabajo con los aerógrafos en Nueva York, los retratos en París, la rayografía como un técnica utilizada para convertir la fotografía en arte y los ready made como esculturas realizadas con objetos encontrados.



Mesa de trabajo con ejemplos de trabajos de los alumnos.

La actividad en el taller consistía en la realización de una obra con aerógrafos. Para ello disponían de un aerógrafo eléctrico de uso escolar por mesa (en la que estaban entre 5 y 6 participantes) y una serie de

pulverizadores con témpera líquida en su interior, y material para realizar plantillas. Durante los 40 minutos que duró la actividad, las educadoras (ahora eran dos) intervinieron al principio para explicar la actividad y el uso del material, y luego casi no lo hicieron, dejando libertad a los participantes. Al principio no parecían entender bien la actividad pero al final terminaron realizando ejercicios bastante originales, sacando partido a los diferentes usos de las plantillas.

Para finalizar, las educadoras reparten entre los participantes una guía con los contenidos y conceptos explicados, sobre todo centrados en la figura de Man Ray, y una serie de propuestas prácticas para trabajar, muchas de ellas realizadas durante la visita a las salas.

## CONCLUSIONES

Debido a que en las actividades educativas realizadas siguiente espacio museístico están organizadas también por el grupo MirArte, ahora daremos una serie de conclusiones específicas sobre esta actividad, y al finalizar el siguiente apartado se explicarán las comunes a la metodología general de trabajo.

- La visita a la exposición realizada es diferente a todas las vistas hasta el momento por dos elementos principalmente: el uso de objetos y reproducciones de obras no presentes en la exposición para la explicación y la introducción de actividades prácticas durante el recorrido. Esta combinación hace de la visita una experiencia muy amena, que ayuda a crear aprendizaje significativo en los participantes.
- El uso de la caja, o en este caso de las cajas, que acompaña a la educadora durante toda la visita, funciona de elemento de enlace y para mantener la atención de los participantes, que en todo momento están pendientes de que será lo próximo que sacará la educadora de la misma.

- El espacio dedicado al aula taller, aunque ha mejorado desde que el MUPAI hizo los primeros talleres para niños en este lugar en diciembre de 2004, sigue siendo insuficiente y poniendo limitaciones. Como ya hemos mencionado, la idea de la organizadora era preparar una actividad con rayografía, pero no fue posible debido al espacio. Tal vez por ello esta visita guiada estuviera también llena de actividades. Esto es posible ya que no es una sala de exposiciones muy visitada, por lo menos en el horario en el que se realizan las actividades, lo que permite a los participantes disfrutar sin molestias de su recorrido por la sala.

## ***FUNDACIÓN MAPFRE***

Fundación MAPFRE, es una entidad sin ánimo de lucro, promovida por MAPFRE MUTUALIDAD y MAPFRE Mutua Patronal de Accidentes de Trabajo (en la actualidad FREMAP) constituida el día 5 de noviembre de 1975. Esta fundación tiene por objeto colaborar a la consecución de finalidades de interés general en relación con los siguientes objetivos<sup>107</sup>:

- Fomentar la Seguridad, con especial atención a la Seguridad Vial.
- Promover la investigación, la docencia y la divulgación científica en el campo de la Salud, y la mejora de la calidad de la Medicina.
- Fomentar la difusión de la Cultura, las Artes y las Letras.
- Promover la formación y la investigación empresarial en las áreas del Seguro, la Seguridad y la Gerencia de Riesgos.
- Fomentar la investigación y la divulgación de conocimientos en relación con la Historia común de España, Portugal y los países vinculados a ellos por lazos históricos.

<sup>107</sup> La información sobre la Fundación MAPFRE aquí presentada se obtuvo del sitio web de la misma: <http://www.mapfre.com/fundacion/es/home-fundacion-mapfre.shtml>



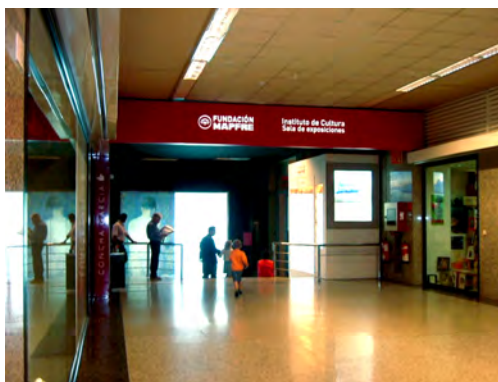
- Contribuir, con otras acciones, a la cobertura de las necesidades de los segmentos menos favorecidos de la población.

El Instituto de Cultura es el encargado de gestionar las colecciones Fundación MAPFRE, formadas en su mayor parte por dibujos de autores del siglo XX, desde los inicios de la modernidad hasta la actualidad. El origen de la colección está en el legado Rafael de Penagos y la colección de obras formada a partir del premio de dibujo que lleva del mismo nombre, y se sigue ampliando hoy en día, prestando especial atención a la conservación y difusión de obras de artistas españoles del siglo XX. La colección se exhibió por primera vez en 2001 junto al fondo *Maestros del siglo XX* que había ido conformándose desde 1997. El Instituto de Cultura organiza también una serie de actividades que conviene mencionar:

- Exposiciones de la colección permanente o de carácter temporal en sus diferentes sedes.
- Cursos sobre temas culturales que cambian cada año, impartidos por profesionales del medio y profesores universitarios. En el curso 2006/ 2007 ofertaban un curso de iniciación a la historia y a la literatura y otro sobre las ciudades capitales del Arte Moderno.
- Certámenes como el Premio González-Ruano de Periodismo o el Premio Penagos de Dibujo, el cuál ayuda a la ampliación de la colección de arte de la que ya hemos hablado. Este último se convoca desde 1992, es de carácter abierto y pretende alentar la creación artística y culmina con la exposición de todas aquellas obras que hayan quedado finalistas en el certamen. Además cada año un escultor diseña el premio y el original pasa a formar parte de la colección.
- Ayudas a la catalogación de obras de arte.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN FUNDACIÓN MAPFRE

Las actividades educativas que se desarrollan en la Sala de Exposiciones de la Fundación MAPFRE, sita en la Avda. General Perón, 40 de Madrid, están organizadas, al igual que en el Museo de Colecciones ICO, por MirArte. En este caso la oferta es para escolares y grupos de familias los fines de semana y versan sobre las exposiciones temporales, utilizando la misma metodología explicada anteriormente, y tanto la visita – taller para escolares como la de familias tiene el mismo esquema, variando únicamente el nivel de las preguntas de la visita a la exposición, adaptándolas a las edades.



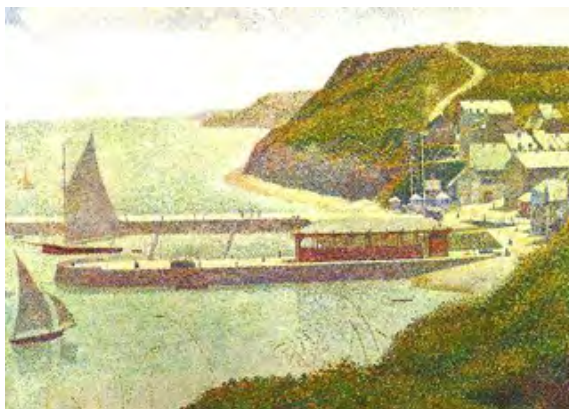
Entrada a la Sala de Exposiciones de la Fundación MAPFRE a través del Centro Comercial Moda Shopping.

## EL COLOR DE LA MODERNIDAD

En esta ocasión acudimos al taller de familias, ante la imposibilidad de acudir a una visita de escolares, y después de saber que el esquema y las metodologías seguidas eran exactamente las mismas. Así el domingo 10 de junio acudimos a la visita - taller realizada en torno a la exposición *El Neoimpresionismo. La Eclosión de la Modernidad*. En esta exposición se proponía una revisión del citado movimiento por medio de la obra de sus principales representantes europeos hasta ver su huella tanto en las primeras vanguardias como en el

arte contemporáneo. Su importancia se basa en ser la primera exposición sobre el neoimpresionismo en España, y por ser la primera vez que se podían ver seis obras de Seurat juntas en nuestro país.

La visita comienza en la entrada que comunica la sala de exposiciones con el centro comercial, poniendo en una pegatina su nombre a todos los participantes, tanto a los cuatro adultos como a los ocho niños. Este acceso a la sala es peculiar, llama la atención ir paseando por un centro comercial y encontrar la sala de exposiciones de una fundación. En esta ocasión, la visita es realizada por una educadora que lleva tres años trabajando en MirArte y que antes estuvo en el Museo Thyssen-Bornemisza como educadora; y el taller por ella y a otra chica licenciada en Historia del Arte que se encuentra haciendo el doctorado en torno a la influencia del arte infantil en el arte contemporáneo. En la puerta de la sala y mediante devolución, repasan las normas que hay que seguir en una sala de exposiciones (no tocar los cuadros, respetar las vallas colocados frente a ellos, respetar el turno de palabra y escuchar a los compañeros) y les habla de lo privilegiada de esta visita, la última que se realiza a esta exposición, ya que durante todo el recorrido la sala estará cerrada al público y ellos serán los únicos visitantes. Este hecho fue el que permitió un buen desarrollo de la visita a la sala, ya que una vez que se abrieron las puertas al público, la afluencia fue tal que hubo que cortar unos minutos antes de lo previsto porque no se podía seguir con el diálogo como hasta ese momento. Aunque lo iremos mencionando en el resumen de lo comentado en los cuadros, puede que una de las características diferenciadoras de estas visitas sea que las educadoras se apoyan, como ya vimos en la actividad en el Museo Colecciones ICO, en una caja llena de material adicional para la explicación que mantiene la atención de los niños. A lo largo de toda la visita se establece el diálogo con niños y adultos (estos se empezaron a descolgar del grupo en la tercera obra, paseando para ver el resto de la exposición), pero liderado en todo momento por la educadora, que utilizaba la definición para introducir una serie de conceptos que iremos viendo. A los pies de la primera obra les explica que es lo que van a hacer en la actividad: visita a la exposición y obra para aplicar lo aprendido.



**Seurat, 1888. *Port en Bassin*.**

En esta primera obra fue en la que más tiempo se detuvo el grupo, casi media hora. La educadora la utiliza para explicar que es el neoimpresionismo, el contexto en el que surge, la relación de estos artistas con la ciencia y conceptos como el de composición. Para ello, además de en la obra frente a la que se encuentran sentados, toma como referencia el resto de las de la sala y reproducciones tamaño folio de otras obras impresionistas y puntillistas.



**Luce, 1890. *El Louvre y el puente del Carrousel, efecto nocturno*.**

Con la ayuda de papeles transparentes de colores rojo, azul y amarillo, la educadora explica que y cuales son los colores primarios, las mezclas que podemos hacer con ellos y que es la mezcla óptica. Para finalizar coloca una gran lupa frente al cuadro para que los asistentes comprueben como el artista ha conseguido los colores.



**Cross, 1903 – 1905. *El mar encrespado*.**

En este cuadro se vuelve a recurrir a la lupa para apreciar unas pinceladas más amplias y la gran gama de colores que hay dentro de cada zona. Además con ayuda de un círculo cromático se explican que son los colores complementarios y como al unir ambos se ven más vivos y se dan fuerza unos a otros, buscando ejemplos en el cuadro.



**Morgner, 1912. *Campo*.**

Para finalizar el recorrido en sala, se explica como autores más cercanos a nosotros utilizan el color para crear sus cuadros y como estos colores nos transmiten sensaciones. El ejemplo utilizado es este cuadro, en el que a los niños les llama la atención la forma en que está pintado (con los dedos), el sol que parece no brillar, y la sensación de tristeza que les transmite.

Una vez acabada la visita en sala, el grupo se dirige al espacio que tienen preparado para desarrollar la parte práctica de la visita – taller. Para ello tienen que atravesar parte del centro comercial, ya que el área de trabajo está situada en uno de los pasillos entre dos cafeterías. Una vez allí se repasan los conceptos



aprendidos: puntillismo, colores primarios, secundarios,... y se explica el material del que disponen: un círculo cromático como el utilizado en la explicación, pinturas, pinceles normales, pinceles de dedos y diferentes tampones. El objetivo es realizar en una hora más o menos una obra aplicando los conceptos aprendidos, con total libertad de temática. A la hora de ponerse a trabajar, sólo dos de los adultos decide intentarlo (uno de ellos es pintor profesional), y al ser el último día, las educadoras deciden probar también. Aunque la mayoría recurre en alguna parte de su obra a los tampones o a hacer puntos, también la mayor parte de ellos realiza partes con color liso y ninguno parece prestar atención a los círculos cromáticos. Al finalizar el trabajo, reparten a los participantes el material didáctico diseñado para esta exposición, en la que se hace un repaso de lo explicado en sala y en el que se proponen diferentes actividades.



Espacio para la realización de taller dentro del Centro Comercial Moda Shopping.



Una de las mesas de trabajo con los materiales

## CONCLUSIONES

Como señalamos en las conclusiones de las actividades educativas de la Fundación ICO, a continuación hablaremos de las conclusiones extraídas de esta visita y después las generales acerca de la metodología empleada por MirArte en sus actividades. Así, lo más destacable de la actividad en la Fundación MAPFRE fue:

- Esta es una de las pocas ocasiones en las que, sin necesidad de saber el nombre de la actividad y sin haber consultado previamente ningún tipo de material sobre la misma, se ha podido identificar un objetivo. Tanto el recorrido en sala como la actividad, iba dirigido a introducir a los participantes no sólo en las obras de la exposición, sino en un elemento característico de la pintura como es el color. Es decir, la visita no se limitaba a explicar las obras que estaban viendo, sino que estas eran utilizadas como pretexto para que los participantes aprendieran algo más allá de las mismas.
- Una vez más el espacio destinado al trabajo más práctico, limita o dificulta el desarrollo de las actividades. Acciones tan necesarias en el desarrollo de la actividad, como limpiar los pinceles o los tampones, se veían dificultadas por no tener agua corriente cerca, lo que influía en los trabajos realizados. Además, al tratarse de un espacio abierto en medio de un centro comercial o el que los participantes tengan que recorrer gran parte del mismo para ir de la sala de exposiciones al lugar del taller, hace que se pierda la concentración.

Recogiendo lo observado en las actividades visitadas en Fundación ICO y Fundación MAPFRE, podemos sacar una serie de conclusiones acerca de la metodología empleada por MirArte en sus actividades:

- Una de las características que sin duda diferencia las actividades de MirArte del resto es la forma de realizar las visitas guiadas. Por un lado la caja que sirve como elemento casi mágico, de la que van saliendo objetos para apoyar la explicación; por otro el uso de reproducciones u

obras que no están presentes en la exposición para aclarar conceptos o establecer relaciones. Además realizan actividades que se intercalan en la visita en sala, y finalmente la intención no de explicar las obras, sino de utilizarlas como pretexto para explicar conceptos y temas más generales hacen de estas visitas algo diferente.

- Las visitas – taller realizadas por MirArte, dejan ver claramente los objetivos marcados antes de plantearse la actividad. Como hemos mencionado, esto se hizo patente sobre todo la actividad de la Fundación MAPFRE, y según la coordinadora de las actividades, María Arango, el imponerse unos objetivos pedagógicos al diseñar la actividad es algo que consideran siempre necesario.
- Otra de las conclusiones que hemos extraído de nuestras visitas, es que MirArte adapta sus actividades y su metodología al espacio que disponen para trabajar. Por ejemplo en la Fundación ICO, en la que las salas suelen estar casi vacías durante el tiempo que dura la actividad y el espacio para trabajar la parte del taller es pequeño, realiza muchas actividades complementarias durante la visita en sala; sin embargo, en la Fundación MAPFRE, en la que las salas están llenas y el espacio de taller es más amplio, la visita no tiene actividades de este tipo.
- Como en otros lugares, el punto fuerte de sus visitas - taller es la visita y el taller parece que tiene menos interés y está menos elaborada. En ellas se ven indicios que nos hacen pensar que se le da menos importancia, entre otras cosas por el nivel de atención de las educadoras a los participantes. Sin embargo esto se suple en parte por el uso de materiales originales como los aerógrafos, los tampones o los pinceles de dedo, materiales que los participantes no suelen tener la oportunidad de utilizar y que les atraen.
- Para cada actividad se publica una guía que se reparte a todos los participantes (tanto niños como los responsables de grupo) con los contenidos teóricos y propuestas prácticas. Estas



guías están cuidadas tanto en contenidos, como en diseño o en impresión, por lo que resulta un material muy atractivo.

- A pesar de que en ninguna de las dos actividades visitadas, ni los participantes ni los responsables de grupo rellenaron ninguna evaluación, María Arango nos explicó que hacen una memoria de cada proyecto, lo que les permite profundizar y dejar constancia de los trabajos realizados.



Portadas de las guías didácticas realizadas para la Fundación ICO y para la Fundación MAPFRE .

## FUNDACIÓN TELEFÓNICA

Fundación Telefónica fue creada en 1998 para articular la Acción Social y Cultural de las empresas del Grupo Telefónica, Argentina, Brasil, Chile, México, Perú, Venezuela y Marruecos. La Fundación tiene como objetivo favorecer el desarrollo tecnológico relacionado con la comunicación en los procesos educativos, lo que busca a través de cinco líneas de actuación<sup>108</sup>:

- *Programa Proniño*, un programa destinado a erradicar el trabajo infantil en Sudamérica, dando la posibilidad a los niños de educarse.
- *Educación*. Aunque nos ocuparemos de detallar un poco más adelante la labor educativa de la Fundación Telefónica, podemos destacar ahora su principal objetivo: mejorar la calidad de la educación y fomentar la igualdad de oportunidades a través de las nuevas tecnologías.
- *Fórum*. Es un área dedicada a la investigación de las nuevas tecnologías aplicadas a la información y las repercusiones sociales de las mismas, apoyándose en el resultado de otras como el Programa Proniño o Educared (dentro del área de educación).
- *Arte y Tecnología*. A través de esta área, del que daremos más detalles a continuación, se encarga de conservar y difundir el patrimonio artístico y cultural de la Fundación, así como el relacionado con las tecnologías y su desarrollo histórico.
- *Voluntarios Telefónica*, que busca incentivar y canalizar el voluntariado dentro de los trabajadores de la empresa para que contribuyan al desarrollo de los fines no lucrativos de la Fundación Telefónica.

---

<sup>108</sup> La información sobre la Fundación Telefónica ha sido obtenida de su sitio web <http://www.fundacion.telefonica.com/>

Debido a que esta tesis trata sobre la educación artística, se profundizara en dos de las cinco líneas principales de actuación: la de educación y la de arte y nuevas tecnologías.



Fachada de la sede de Fundación Telefónica en la calle Gran Vía de Madrid.

## Educación

Fundación Telefónica desarrolla esta actividad, que como hemos dicho, tiene el objetivo de mejorar la calidad de la educación y fomentar la igualdad a través de las nuevas tecnologías, con los alumnos de Primaria y Secundaria. Dentro de esta área desarrolla los siguientes proyectos:

- *EducaRed.*

- *Futuro.*
- *Oficios en Red.*

*EducaRed* es la principal herramienta para alcanzar los fines educativos de la Fundación Telefónica. Este proyecto busca posibilitar el acceso a Internet, potenciando su uso didáctico por parte de profesores, alumnos, padres y centros. En la actualidad, más de 11.000 colegios están inscritos en EducaRed, lo que representacerca de 350.000 profesores y más de 3.500.000 alumnos. A través de EducaRed se desarrollan plataformas que posibilitan el acceso a herramientas y recursos para ayudar a la innovación educativa; apoyan la formación de profesores, alumnos y padres; mejoran los procesos de formación a distancia y promueven el intercambio y el trabajo en investigación.

## Arte y Tecnología

El área de Arte y Tecnología gestiona y mantiene el Patrimonio Artístico y el Patrimonio Histórico-Tecnológico (documentos y fotografías que reflejan la historia de la Compañía desde su creación). Esto se hace con criterio museográfico, es decir conservando, catalogando, ampliando y exhibiendo sus colecciones en la sala de exposiciones y el Museo de las Telecomunicaciones situados en la calle Gran Vía de Madrid. Además, como complemento realiza intercambios, prestamos e impulsa el concurso de arte y vida artificial VIDA. Su colección de arte está organizada en las siguientes:

- La llamada *La Colección de Arte de Telefónica*, que comenzó a formarse en el año 1983, cuenta con un total de 96 piezas y está integrada por creadores españoles del siglo XX.
- La de fotografía contemporánea compuesta por artistas nacionales e internacionales y que se encuentra en proceso de creación.
- La colección de arte cubista, que intenta plantear una nueva forma de entender el cubismo, como una corriente extensa en tiempo y en espacio.

- La colección Telos creada con los originales encargados a diferentes artistas para la revista del mismo nombre.

Además de la organización de exposiciones con los fondos de sus colecciones y con obras ajenas a ellos, Fundación Telefónica organiza el Certamen Vida, en el que premia a artistas que buscan la interacción entre la tecnología y la vida, y el proyecto arsVirtual a través del cual se están digitalizando obras arquitectónicas de todo el mundo, haciéndolas visitables a través de la realidad virtual.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN FUNDACIÓN TELEFÓNICA

El lugar donde la Fundación Telefónica realiza exposiciones en Madrid capital es en la Sala de exposiciones que tiene en la calle Gran Vía. La sala cuenta con un grupo de unos diez guías, número que varía según el momento del año, que actualmente se encargan de realizar las visitas guiadas y de implementar las actividades educativas, tanto para las exposiciones de arte como para el Museo de las Telecomunicaciones situado en el mismo edificio. Dentro de la Fundación o de la organización de la sala no existe un departamento pedagógico como tal, sino que son entidades externas las que organizan las actividades. En esta sala no se empezaron a organizar visitas - taller en torno a las exposiciones hasta el curso 2005/2006 cuando el equipo de investigación del MUPAI (GIMUPAI) se puso en contacto con los responsables del área cultural de la Fundación y propuso la realización de este tipo de actividades. Anteriormente era un grupo externo y no relacionado con la Fundación el que de vez en cuando realizaba actividades y los guías habían realizado una pequeña prueba piloto. En esta primera ocasión se contrató al GIMUPAI para diseñar el programa educativo para la exposición que se estaba preparando en esos momentos *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica* y para realizar un curso de formación a los guías contratados, que les permitiera por un lado llevar a cabo las actividades diseñadas y por otro capacitarles poco a poco a ser ellos mismos los que diseñaran y desarrollaran este tipo de proyectos. Posteriormente y hasta julio de 2007 se han desarrollado tres proyectos más, en los que se ha ido ampliando

el público al que iban dirigido las actividades llegando a ofrecer actividades para escolares de primaria y secundaria, universitarios, adultos y grupos de familias.

Debido a que desde octubre de 2005, el grupo GIMUPAI ha desarrollado las actividades de cuatro de las cinco exposiciones que se han realizado en las salas, hemos creído oportuno no incluir como en otras ocasiones la observación a dichas actividades, ya que se explicarán en el capítulo 4 de la tesis junto al resto de los talleres diseñados por el GIMUPAI. Lo que sí que haremos será hacer un resumen de las actividades educativas desarrolladas en Fundación Telefónica para el público general a modo de adelanto:

- Talleres para escolares de educación primaria y secundaria en torno a la exposición *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica*
- Talleres para escolares de educación primaria y secundaria en torno a la exposición *Chema Madoz. 2000 – 2005*.
- Campamento urbano de arte para grupos de niños entre 6 y 12 años en torno a la exposición *Olafur Eliasson. Caminos de naturaleza*.
- Talleres para escolares de educación primaria y secundaria, universitarios, adultos y familias en torno a la exposición *De lo fantástico a lo hiperreal. La visión de Corea de Nam June Paik*.

## LA CASA ENCENDIDA

Caja Madrid se desarrolla labores de promoción del arte desde dos organismos: Fundación Caja Madrid y Obra Social Caja Madrid. La Fundación Caja Madrid se creó en 1991 con la intención de articular una serie de programas relacionados con la cultura y la ciencia en España. Desde ella se desarrollan los siguientes programas:

- *Programa de Conservación del Patrimonio Histórico Español*, que busca preservar y restaurar el patrimonio arquitectónico.
- *Programa de Música*, destinado a fomentar la cultura y el aprendizaje de la música, fomentando el interés por la música española.
- *Programa de Patrocinio, Promoción y Difusión Cultural*, en el que se engloban todas las publicaciones y demás acciones de promoción y difusión del patrimonio.
- *Programa de Becas de investigación* para universitarios que se encuentren en proceso de realización de su tesis doctoral.
- *Programa de Investigación y Universidades*, para el apoyo y financiación de formación e investigación culturales y científicas.
- *Programa de Exposiciones y Proyectos Extraordinarios*, que organiza, entre otras cosas, las exposiciones realizadas en la sala de las Alhajas en colaboración con la Fundación Colección Thyssen – Bornemisza.

A través de estos programas, Fundación Caja Madrid se encarga del arte adoptando como propias tareas del museo como adquirir, conservar, restaurar y difundir el patrimonio artístico, pero deja aparentemente de lado la relación existente entre el arte y el público y el modo de facilitar esta relación: la educación. La Obra Social, sin embargo se encarga menos del arte y más del público, de la gente; y entre las actividades que desarrolla se encuentran algunas especialmente dirigidas a acercar el arte a los niños y adolescentes, pero antes de pasar a explicar estas con profundidad, es necesario resumir los programas que lleva a cabo Obra Social Caja Madrid para contextualizar este tipo de actividades. Estos programas son:

- *Personas discapacitadas o en riesgo de exclusión social y sus familias*. Este programa tiene como objetivo facilitar la asistencia sanitaria, la integración laboral, el fomento del voluntariado y la sensibilización social de personas en situación de desigualdad, en especial a inmigrantes, personas autistas y enfermos mentales.

- *Cooperación con países en vías de desarrollo.* Este programa tiene dos vertientes, la creación del Plan de Emergencia para atender de forma rápida catástrofes humanitarias y por otro la subvención a proyectos que den ayuda a colectivos vulnerables como mujeres y niños en países en vías de desarrollo.
- El programa de *Personas mayores* busca la autonomía de las mismas y de sus familias, convocando ayudas que ofrezcan alternativas innovadoras y realistas de mejora de la calidad de vida o desarrollando investigaciones acerca del Parkinson o del Alzheimer.
- *Formación profesional, integración laboral y cultura.* La labor orientada a la formación profesional se desarrolla tanto en los centros propios o a través de becas y proyectos que facilitan prácticas en empresas e intercambios. Además a través de proyectos como el concurso *Generaciones* apoya a los nuevos artistas.
- *Medio ambiente,* a través de exposiciones, publicaciones, proyectos de concienciación,... este programa pretende fomentar el respeto y la mejora del medio ambiente.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN LA CASA ENCENDIDA

La Casa Encendida por su condición de centro sociocultural presenta, desde su apertura en 2002, gran cantidad de actividades educativas de todo tipo y para todos los públicos. En su web<sup>109</sup> se presenta de la siguiente forma, definiendo objetivos y actividades:

---

<sup>109</sup> <http://www.lacasaencendida.com/LCE/lceCruce>



*“La Casa Encendida es un centro social y cultural de Obra Social Caja Madrid abierto y dinámico, en el que se dan cita desde las expresiones artísticas más vanguardistas, a cursos y talleres sobre áreas como medio ambiente o solidaridad. La programación cultural ofrece artes escénicas, cine, exposiciones y otras manifestaciones de la creación contemporánea.*

*Desde sus comienzos, La Casa Encendida apoya a jóvenes creadores en el desarrollo de sus iniciativas con programas como Emergencias, En Casa o el programa Artistas en Residencia.*

*Además, La Casa Encendida cuenta con un completo centro de recursos (biblioteca, mediateca, hemeroteca, laboratorio de radio, fotográfico y multimedia) accesible a todos los públicos.”*



Fachada de La Casa Encendida

Todos los programas que hemos mencionado anteriormente que lleva a cabo Obra Social Caja Madrid, se dan cita en La Casa Encendida, donde hay una amplia oferta educativa, dentro de un ambiente de activismo social y medioambiental, que hace que casi cualquier actividad que en ella se desarrolla esté empapada de

ecologismo, concienciación social, integración, cultura,... Esta oferta de cursos para todos los públicos se divide en cinco áreas medio ambiente, solidaridad, cultura, educación y infantil y juvenil.

Dentro del área de actividades infantiles y juveniles se desarrollan las actividades educativas dirigidas a estos públicos. En ella se desarrollan actividades para grupos de niños y adolescentes divididos de la siguiente forma:

- Campamentos urbanos de verano, en los que se recorren museos, parques,... de la ciudad se hacen actividades de todo tipo, se aprende inglés,...
- Biblioteca Infantil, consciente de su ubicación cercana al barrio de Lavapiés, donde conviven personas de muy diferentes nacionalidades, pretende ser un centro de iniciación y motivación a la lectura y de fomento de la integración social a través de los libros.
- Espectáculos infantiles, ofrecidos los fines de semana y que van del cine de animación al teatro, la danza, la música o las marionetas.

Para los grupos escolares, además de las anteriores actividades, se desarrollan visitas guiadas con talleres sobre las exposiciones temporales y todo tipo de talleres relacionados con el arte (pintura, dibujo, cine, música, teatro,...) o con el ecologismo (jardinería, entorno natural, ecosistema urbano,...) La mayoría de estos cursos son organizados e impartidos por personal externo a La Casa Encendida, mientras que las actividades en torno a las exposiciones si que están diseñadas e implementadas por personal interno.

Como en otras ocasiones en los que la oferta educativa es muy amplia vamos a centrarnos sobre todo en las actividades que se desarrollan para la comprensión de las artes visuales para grupos de niños y adolescentes. Dentro de estas actividades podemos distinguir dos tipos:

- Las que ofertadas por La Casa Encendida pero no organizadas ni diseñadas por ellos. Dentro de estas actividades podemos incluir casi todas las organizadas para acercar la música, el teatro, el cine,... en las que asociaciones y profesionales colaboran de forma puntual ofertando cursos específicos. Para estas actividades La Casa Encendida funciona principalmente como sede y proveedora de recursos, y se caracterizan porque sus contenidos no tienen en la mayoría de los casos, relación con ninguna otra actividad de las realizadas allí.
- Las organizadas por La Casa Encendida, en las que la iniciativa parte desde dentro y para las que se contrata personal al que llamaremos interno. Dentro de estas podemos destacar aquellas de las que hablaremos con más profundidad: las realizadas en torno a las exposiciones. Estas actividades se caracterizan por ser organizadas directamente desde dentro (como las realizadas en la biblioteca infantil), impartidas por personal interno que cumple además otras funciones dentro de La Casa Encendida por lo que su trabajo allí no es tan puntual y por estar relacionadas con otras de las actividades o recursos que se ofrecen, como en este caso son las exposiciones temporales.

Desde el GIMUPAI hemos colaborado con la realización de actividades para acercar el arte contemporáneo a niños y adolescentes que se podían englobar en cada uno de los dos tipos. Dentro de las del primer grupo, en las que La Casa Encendida sirve de sede, nuestra colaboración comenzó en octubre de 2004, dos años después de su inauguración. El GIMUPAI había entrado en contacto con la responsable del área de artes plásticas, Rocío Gracia, y comenzó a desarrollar un programa de talleres de fin de semana para acercar a los participantes al arte que se está creando en estos momentos. Estos *Talleres de Arte Emergente*<sup>110</sup> se desarrollaron en los meses de octubre y noviembre de 2004 y febrero de 2005. Este tipo de talleres en los que durante una serie de sesiones se trabaja con niños y adolescentes, para como hemos mencionado,

---

<sup>110</sup> Más información sobre los *Talleres de Arte Emergente* en el capítulo 4.

acercarles al arte en sus diferentes disciplinas, se siguen realizando, organizados e impartidos por asociaciones y profesionales externos a La Casa Encendida, que tienen en ella su lugar de actuación.

En cuanto a las establecidas por iniciativa de La Casa Encendida, en el mes de abril de 2005 se comienzan a desarrollar una serie de actividades nuevas, organizadas e impartidas por personal interno, con la intención de acercar las exposiciones a todos los públicos. Para ello La Casa Encendida ofertaba, bajo la asesoría del GIMUPAI, sus primeras actividades para acercar las exposiciones temporales trabajando sobre la exposición *Juan Muñoz. La voz sola*<sup>111</sup>. Así se organizaron visitas – taller para el público infantil y adolescente, y visitas guiadas para el público adulto. En esta ocasión el grupo de investigación del MUPAI colaboró adaptando los contenidos elaborados por Amaya de Miguel y Marta Muñoz; y formando a un equipo de diez educadores que se encargarían de realizar visitas guiadas para el público adulto en el fin de semana y de realizar talleres con grupos de escolares dos veces por semana y para grupos de niños particulares durante el fin de semana. Después de este proyecto, el equipo encargado de diseñar y organizar las actividades quedó dirigido por Amaya de Miguel, siendo las actividades impartidas por gran parte del personal que se formó para esa ocasión. En la actualidad existen ciertas quejas por parte del equipo de educadores puesto que las directrices del equipo encargado de diseñar las actividades son cada vez menores y son ellos mismos los que tienen que organizar el discurso de las visitas guiadas y de las actividades para niños y adolescentes. La actividad que vamos a describir a continuación es una de las desarrolladas por este equipo.

## ERICE - KIAROSTAMI

Entre el 5 de julio y el 24 de septiembre de 2006 se realizó en La Casa Encendida una exposición en la que se relacionaban las miradas de Víctor Erice y Abbas Kiarostami. Ambos directores de cine, uno español y otro iraní, nacieron con una semana de diferencia en medio de un régimen dictatorial, y ambos a través de su cine buscan reinterpretar la realidad que les rodea a través de una visión poética, vitalista y profundamente

---

<sup>111</sup> Más información sobre esta actividad en el capítulo 4.

personal. En esta exposición, además de piezas audiovisuales de ambos, se exponían fotografías de paisajes realizadas por Kiarostami mientras buscaba localizaciones para sus películas y una instalación del artista iraní, los cuadros que Antonio López pintó durante *El sol del membrillo* de Erice y una serie llamada *Correspondencias* formada por “cartas” en formato audiovisual que se intercambiaron durante un tiempo Erice y Kiarostami.

En esta ocasión asistimos a un taller realizado para particulares, ya que al realizarse la exposición durante el verano, no nos fue posible acudir a una actividad realizada con grupos de escolares. Como en otras ocasiones, el grupo es pequeño y disperso, normalmente (según nuestra experiencia y lo que nos comenta la educadora) son grupos pequeños, muchas veces menores de lo que esperabas ya que los padres toman a última hora la decisión de no llevar a sus hijos. Así nos encontramos con un grupo de 7 niños y niñas entre 6 y 8 años de origen sudamericano en su mayoría, debido a que, como ya hemos indicado, La Casa Encendida se encuentra en uno de los límites del barrio de Lavapiés, con gran porcentaje de población inmigrante. La actividad tiene la estructura de visita – taller.



Abbas Kiarostami, 2005. *Bosque sin hojas*.



Abbas Kiarostami, Fotografía de la serie *Los caminos*, 1978 -2003

Durante la visita, la educadora les guía por diferentes obras, recurriendo al juego y a la devolución para que sean los propios participantes los que de una forma lúdica saquen sus propias conclusiones. Existen una serie de conceptos sobre los que se quiere trabajar y que en esta ocasión se introducen a través del juego. Así se intenta que distingan entre ver y mirar, haciendo que recuerden lo que llevan puesto sus compañeros, se les habla del tiempo detenido, de la capturas de momentos, juegan a encuadrar la realidad que les rodea,... Tanto los juegos como las obras van variando de una visita a otra, dependiendo de la edad y del interés de los niños. En esta ocasión las obras que más llaman la atención son la instalación del *Bosque sin hojas* y la pieza de vídeo llamado *Ten minutes older*, proyectado en el suelo y en el que vemos a un bebé de unos 2 años durmiendo la siesta, las dos obras de Abbas Kiarostami. Parece que normalmente les gustan más las obras de este autor que de Víctor Erice, ya que facilitan más la interacción con el público. Así el bosque se llena de risas y de escondites, las fotos de los paisajes de Kiarostami se transforman en excusas para contar o inventar historias, o imaginan que es lo que estará soñando el bebé. Con todas estas experiencias, y gracias al trabajo de la educadora, la visita se transforma en un juego en el que los niños sacan muchas conclusiones.

Una vez finalizada la visita a las salas, se sube al aula donde se realiza la parte práctica de la actividad. Ésta actividad tiene dos partes: *el tronco* y *la carta*. En la primera de ellas se muestra a los niños un tronco de un árbol viejo y cortado. Siguiendo la misma metodología que en la visita (lúdica y basada en la devolución) los participantes van descubriendo pequeños detalles del tronco: musgo, huevos de algún insecto, los anillos que marcan la edad del árbol,... Buscando detalles los participantes empiezan a preguntarse acerca del origen del tronco y la historia del mismo, lo que la educadora encaja con la actividad llamada *Momento inolvidable*. En las salas han estado hablando de cómo capturar momentos y ahora toca el turno de compartir esos momentos inolvidables, esos momentos capturados en la memoria. Así los niños van contando experiencias en sus países de origen, de relación con su familia. Según nos comenta la educadora tras la actividad, no es normal que las experiencias que cuenten pasen de simples anécdotas, parece ser que el que este grupo estuviera formado por niños inmigrantes ha dado un carácter especial al taller. Otro detalle en el que se nota la diferencia es en la segunda parte de la actividad: la escritura de una carta que luego será enviada a los artistas de la exposición. Este taller es uno de los pocos en los que la educadora no ha tenido que explicar en que consiste una carta, cuales son sus partes,... ya que los participantes están acostumbrados a escribírselas a sus familiares, en la mayoría de los talleres los participantes no tienen muy claro como se organiza una carta o que se puede contar en ella. Así los participantes empiezan a escribir y a intervenir en sus cartas, con acuarela, collage, dibujos,... contando muchas y muy variadas cosas a los que ya consideran sus amigos.

## CONCLUSIONES

Después de esta visita y la conversación con la educadora de la actividad y gracias al conocimiento y al contacto con muchas de las educadoras fruto de nuestro anterior trabajo en La Casa Encendida, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- No existe una metodología establecida y común para este tipo de actividades que son las que podríamos decir que son más propias de La Casa Encendida, ya que tanto el personal que las diseña y organiza como el que las imparte es personal interno. Es la educadora la que nos

comenta que aunque al principio les daban las actividades más cerradas, ahora sólo les dan los contenidos generales a trabajar en la visita, pero que en la mayoría de las ocasiones son ellos los que tienen que buscar la metodología o las actividades para hacerles llegar estos conceptos a los participantes, por lo que pensamos que gran parte del éxito de la actividad es mérito de la educadora. Esto sería una muestra de confianza ante unos educadores bien preparados si no fuera porque, aunque muchos de ellos llevan realizando estas actividades desde 2005, también hay otros con menos experiencia y que se encuentran ante el mismo problema.

- Al finalizar no se hace ningún tipo de evaluación, salvo las cartas de las que pueden extraer algunas conclusiones, pero no muy claras ya que no hay ninguna directriz marcada por lo que los participantes pueden escribir sobre cualquier cosa, dibujar con cualquier material,... Esto, unido a que la metodología puede variar según el educador que imparta la actividad, imposibilita el poder evaluar la actividad de una forma sistemática y sacar conclusiones acerca de la misma.

## ***ERMITA DE SAN ANTONIO DE LA FLORIDA Y MUSEO PANTEÓN DE GOYA***

El Museo Ermita de San Antonio de la Florida se encuentra en el Paseo de la Florida, cercano a la estación de Príncipe Pío. La ermita original se construyó en 1792, consagrada al culto de San Antonio de Padua, y en el año 1798, Goya recibió el encargo de decorarla con frescos. En la actualidad junto a la original existe una ermita gemela, construida en 1928, dedicada al culto para así conservar mejor los frescos de Goya, después de declararse la original Monumento Nacional en el año 1905. En la ermita se encuentran los restos mortales de Francisco de Goya y su consuegro, enterrados juntos en París y también en Madrid para evitar errores de identificación.





Entrada a la Ermita de San Antonio de la Florida

Este museo cuenta con un departamento pedagógico desde 1994, y ofrece dos tipos de actividades educativas:

- Visitas guiadas abiertas para todo tipo de público, organizadas por el departamento pedagógico y que consisten en la explicación de la Ermita, de sus alrededores y de los frescos de Goya. Estas visitas, tal y como nos comunicó Mónica Moreno Carrasco del departamento pedagógico del museo, son coordinadas por el mismo y guiadas por voluntarios culturales con estudios superiores, aunque no se pudo especificar si la formación era en arte, en educación, en ambas o en ninguna de las dos.
- Actividades orientadas para estudiantes de secundaria. Estas actividades constan de visita guiada y taller y tienen una duración aproximada de unas 2 horas. La visita guiada se desarrolla en todos casos siguiendo el mismo patrón y para la actividad posterior hay tres opciones: taller de pintura al fresco, taller de pintura en caballete y taller de grabado. Estas actividades son diseñadas, impartidas y evaluadas desde hace años por dos licenciados en Bellas Artes sin formación específica en educación, que se encargan también de las actividades desarrolladas

en el Museo Municipal de Madrid. Estas actividades se ofertan dos días a la semana en horario de 10 a 12 y de 12 a 14 horas.

Al principio del curso académico, el departamento pedagógico se reúne con los profesores de los grupos que van a asistir a los talleres para explicarles en que consisten los talleres, darles a elegir entre las diferentes posibilidades y explicar el material que tienen que traer los alumnos. Además se les da un dvd, con un reportaje de unos 20 minutos de duración, realizado por el Área de Las Artes del Ayuntamiento de Madrid, en colaboración con la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y Patrimonio Nacional. En el que se explica la historia de la ermita, la trayectoria de Goya, así como la de los frescos, desde la técnica hasta la temática representada. Este reportaje se da con la idea de que los alumnos lo vean antes de asistir.

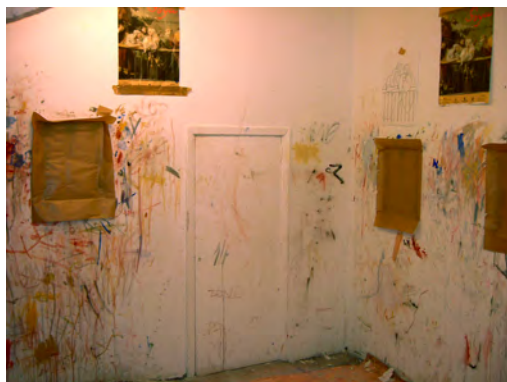
## **TALLER DE PINTURA MURAL Y TALLER DE PINTURA EN CABALLETE**

Durante la visita realizada (el 7 de noviembre de 2006) a las actividades organizadas para secundaria, pudimos observar el desarrollo de la visita guiada y de dos de los talleres, el de pintura mural y el de pintura en caballete. La actividad comenzó con la visita guiada en el exterior de la Ermita de San Antonio de la Florida, con el grupo completo. Ésta dura en torno a los 45 minutos y en cierto modo a repite lo que se explica en el dvd. Los educadores realizan una visita en la que sobre todo predomina la definición, y en la que intenta relacionar de alguna forma los temas explicados con la vida de los alumnos y con temas que les son cercanos. Es una visita centrada en la historia y las definiciones formales, que a veces peca de utilización de términos técnicos que no todos los participantes conocen. Otro de los inconvenientes de la visita es que, por la intención de explicar los rasgos arquitectónicos del exterior del edificio, comienza en la calle y rodeada del ruido del tráfico cercano que dificulta una correcta comunicación. Durante la visita se les muestran reproducciones de cuatro cuadros de autores diferentes: Rubens, Ribera, el Greco y Goya. La intención es que intenten reconocer el de Goya y explicarles que este pintor intentó utilizar la pintura como lenguaje para contar historias, no para representar la realidad.

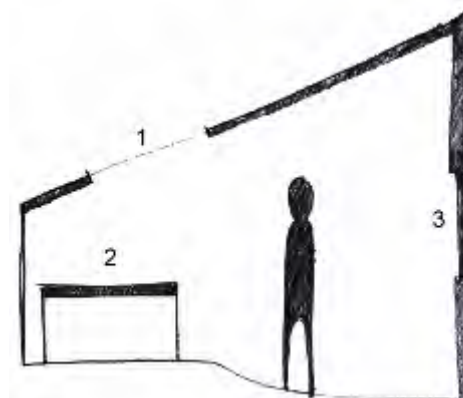
Una vez terminada la visita, el grupo se dividió en dos, uno a realizar el taller de fresco y otro de pintura en caballete. La división de los grupos es previa a la asistencia al taller y cada alumno lleva una serie de material según el taller al que va a acudir, una huevera de plástico para usarla de paleta, un trapo y algo para cubrirse y no mancharse es material común para ambas actividades, y los que participantes del taller de fresco deben llevar además un cartón rígido sobre el cual poder llevarse su trabajo. Ambos talleres se centran más en el conocimiento de una técnica que en otros aspectos como el desarrollo de la creatividad,... La temática a reflejar en las obras es la copia de personajes representados por Goya en sus frescos, personajes que se les dan ya elegidos, en hojas fotocopiadas para que puedan ser calcados en los soportes. En cada actividad hay dos personajes que se reparten de forma aleatoria entre los participantes.

## Taller de pintura al fresco

El taller de pintura al fresco se realiza en un espacio abuhardillado en el que se puede apreciar la forma de la cúpula de la ermita. Este espacio está dividido en una pequeña habitación en la que se guarda el material y en la que existe una pila de agua; y otro un poco mayor en el que trabajan los alumnos. Cuando los participantes llegan al aula, se les divide en cuatro parejas y a cada uno se les asigna un pequeño hueco en la pared, cubierto con papel de embalar y sobre el que hay una fotocopia a color del tema a copiar. Los alumnos, bajo las instrucciones de la educadora, preparan escayola, que extienden sobre su hueco con ayuda de una talocha y una espátula. Seguidamente colocan una fotocopia del motivo con el que van a trabajar sobre la escayola y con ayuda de un punzón realizan los agujeros para calcar la figura. Una vez calcado el dibujo, proceden a aplicar el color con las mezclas de agua y pigmento que ha realizado la educadora. Finalmente, se tira del papel de embalar que sobresale del trabajo para despegarlo de la pared y poder llevárselo a casa apoyado en el cartón que han traído.



Taller de pintura al fresco con los espacios de trabajo



Esquema del espacio del taller de pintura al fresco.  
1. Ventana. 2. Mesa para colocar el material de trabajo. 3. Corte de uno de los espacios de trabajo.

## Taller de pintura sobre caballete

El taller de pintura sobre caballete se realiza en una sala en la planta baja de la ermita. Esta sala cambia su disposición para la realización de este taller o el de grabado. Para el taller de pintura en caballete se colocan en 14 puestos (con una silla y un caballete por persona), distribuidos en torno a un par de grandes mesas que sirven para colocar los colores, pinceles,... Se les explica el funcionamiento y los pasos a seguir con mucho detalle, incluso el proceso a seguir para cambiar de color con el pincel. Una de los contenidos repasados es el círculo cromático y nociones básicas sobre las mezclas. Se reparte a cada participante un tablero, una cartulina de color, un papel de calco y la fotocopia del modelo que tendrán que imitar. Cada uno calca su figura y una vez hecho comienzan a pintar. Pintan cogiendo los colores (pintura acrílica) de bandejas que comparten entre varios y realizando cada uno las mezclas en sus hueveras, al igual que en el taller de fresco. Se les invita a tener una pincelada suelta, a experimentar con las mezclas y a improvisar los colores, sin necesidad de repetir los del original. El problema es que los participantes parecen sentirse cohibidos por una

serie de circunstancias como el tener un referente tan claro, el no querer que desaparezca el dibujo que han calcado,... y no experimentan ni se sueltan tanto como pretende el educador. Antes de marcharse, recogen todo el material, siguiendo también las instrucciones precisas del educador.



Aula para el taller de pintura en caballete y de grabado.

Para finalizar ambos talleres, los profesores rellenan una pequeña evaluación en la que valoran la organización y los contenidos del taller, la participación de sus alumnos, las herramientas facilitadas para la preparación de la visita y si consideran que la actividad ha sido positiva para los alumnos.

## CONCLUSIONES

Como conclusiones de lo observado en estos talleres podemos destacar las siguientes:

- Existe un intento por parte de los educadores de conectar a cierto nivel lo que se hace y se explica en el taller con la vida y la experiencia de los alumnos, sin embargo se desaprovechan oportunidades para hacerlo como al imponerles una temática. Durante la explicación de los frescos, se habla de la innovación que supone que Goya represente a gente de su época

alrededor de una escena religiosa que ocurrió cinco siglos antes, y se les pide que imaginen una representación de dicho milagro con gente como la de hoy en día. Esta hubiera sido una opción para conectar más el taller con su vida y su realidad diaria.

- Hay una gran preocupación por el aprendizaje de datos y de técnicas. A lo largo del taller, las estrategias más utilizadas son las de la definición y las de la regulación. Es cierto que los alumnos realizan actividades por si solos, pero están muy reguladas. Puede que parte de esta regulación venga por la escasez de tiempo y de espacio, que normalmente hace que todo tenga que estar tan definido y medido.
- Aunque se pretende que los participantes desarrollen una pincelada y un estilo libres no lo hacen. El hecho de tener un modelo, y además calcado su contorno en la superficie, hace que tengan miedo de que este dibujo desaparezca bajo la pintura, por lo que más que pintar, colorean, rellenan los espacios con pintura.
- La formación de los educadores es esencial. La ausencia de formación en educación artística puede ser una de las razones de esta diferencia entre los planteamientos y la puesta en funcionamiento. Por otro lado es positiva su preocupación por el desarrollo del taller, reflejada en la realización de una evaluación para que los profesores den su opinión sobre la actividad.

## ***MUSEO DE ARTES Y TRADICIONES POPULARES***

El Museo de Artes y Tradiciones Populares es un museo universitario ubicado en la Facultad de Filosofía y Letras en el Departamento de Arqueología, de la Universidad Autónoma de Madrid. El museo fue creado en 1973, al aceptar la donación de las colecciones etnológicas de Guadalupe González-Hontoria y Allendesalazar, que pasaría a ser la directora del museo además de profesora de la asignatura *Artes y tradiciones populares*. Desde entonces los fondos han aumentado gracias a los trabajos de campo de la

directora, personal, alumnos y becarios, llegando a más de 6200 piezas. Estas se organizan en siete salas, dividiéndolas en temas:

- Sala I: ciclo vital humano y religiosidad popular.
- Sala II: ciclo festivo anual, instrumentos musicales y juegos de adultos.
- Salas III, IV y V: tareas domésticas e indumentarias.
- Sala VI: técnicas de obtención y producción de alimentos.
- Sala VII: oficios artesanales y transporte rural.

## ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN EL MUSEO DE ARTES Y TRADICIONES POPULARES

El museo no cuenta con departamento pedagógico propio, pero realiza visitas guiadas y módulos didácticos desde 1998. Estas actividades didácticas están diseñadas por el profesor Mikel Asensio, especialista en educación, creatividad y museos; y por un equipo de colaboradores formado por cuatro becarios del COIE (Centro de Orientación e Información de Empleo) y cinco licenciados en prácticas. Los colaboradores suelen ser licenciados o estudiantes de últimos cursos de las licenciaturas de historia del arte, arqueología y antropología.

El museo, que cuenta con biblioteca y hemeroteca especializada; ofrece publicaciones monográficas sobre diferentes regiones de España y una revista anual, *Narria*, y diferentes actividades educativas:

- Visitas guiadas por personal del museo. Estas visitas se articulan a través de módulos didácticos a disposición de grupos escolares. Los módulos constan de actividades de preparación a la visita, actividades para realizar durante la visita y actividades para hacer después. Estos

módulos son diseñados y desarrollados por el personal del museo: profesores, alumnos y colaboradores.

- Curso de artes y tradiciones populares. Un curso anual, orientado a la formación de alumnos universitarios interesados en el tema, que hace visible la presencia de los cuatro elementos de la cultura griega (tierra, agua, aire y fuego) en las tradiciones populares españolas a diferentes niveles.

## MÓDULOS DE APICULTURA Y DE JUEGO

En la visita a este museo (el 14 de noviembre de 2006) asistimos al desarrollo del módulo de apicultura y el de juego. Fue al visitar el museo y asistir a estos dos módulos, cuando nos dimos cuenta de que ambos (museo y actividades) no se centraban en el hecho artístico sino en las tradiciones en general, por lo que podría encajar no tanto en el concepto habitual que se maneja de museo de artes visuales, pero sí dentro de una de las categorías de museos de arte definida por el ICOM, el de museo de artes decorativas. Algunos de los objetos que forman parte del museo se podrían calificar como artísticos en determinados contextos, pero no son utilizados para la comprensión de las artes visuales por parte de los asistentes. Sin embargo, creemos que este museo es digno de mencionarse en esta tesis porque lo que sí que buscan es integrar esos objetos en la cultura de su tiempo, enseñando a los participantes como se vivía entonces y dando una visión integradora de los objetos que allí se encuentran.

El módulo de apicultura comenzó con todo el grupo sentado en un espacio que hay en el museo preparado para la proyección de videos. En esta ocasión, los participantes pudieron ver un reportaje en el que se explicaba el proceso de preparación de una colmena, de extracción de la miel y de la cera. Una vez terminado el video, el grupo se dividió en dos, pasando uno a ver la parte del museo donde se encuentran los objetos relacionados con la apicultura, y el otro al espacio dedicado a los juguetes. En el espacio dedicado a la apicultura, la educadora, utilizando sobre todo la definición, explicó diferentes procesos relacionados con la



miel, mostrando los elementos utilizados. En ocasiones, preguntaba a los alumnos, que respondían en base a lo explicado anteriormente y a lo que habían trabajado en clase antes de visitar el museo. En el módulo de los juegos, existía una intención mayor de relacionar lo explicado con la vida cotidiana de los participantes, haciéndoles comparar los juegos de sus abuelos y los suyos; pero aún así la visita fue una enumeración de características y datos técnicos.



Dos momentos del desarrollo de la visita al museo.

En el material de los módulos que nos facilitaron, pudimos observar las actividades propuestas para realizar durante la visita al museo o después de la misma. En su mayoría, lo que hacen los alumnos es responder a preguntas, rellenar tablas, hacer algún dibujo,... es decir actividades como las que podemos encontrar en cualquier libro de texto escolar.

## CONCLUSIONES

De la visita y la documentación recogida en este museo, extraemos las siguientes conclusiones:

- El arte es en este museo un elemento más dentro de la cultura y los objetos que tienen se acercan más al término artesanía que al de arte. Estos objetos son utilizados junto a otros muchos como elementos de una cultura integradora y como medio para conocer las tradiciones de nuestros antepasados.
- Aunque los colaboradores no tengan una formación específica en educación artística, se nota que están organizados por un profesor con conocimientos en este terreno. La elaboración de módulos didácticos, redactados siguiendo las pautas para la elaboración de programaciones docentes en una muestra de ello.
- A pesar de encontrarse en otro espacio al habitual de la clase, los participantes no realizan actividades diferentes a las que podían realizar en su contexto. Las explicaciones siguen el esquema de una clase magistral y las actividades propuestas parecen ejercicios de clase, lo único que les diferencia es la temática. Ante la posibilidad de hacer actividades diferentes, más vivenciales, Consolación González Casarrubios, Técnica Superior de Etnografía, explicó que existían dificultades por motivos de espacio (a pesar de que el museo cuenta con seis salas y un patio, eso sí, llenas de un sin fin de objetos) y de ruido (al encontrarse rodeado por aulas donde se imparten clases a los alumnos universitarios).



## 2.8. Resumen y conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo hemos repasado la situación actual de la educación artística en los museos y centros de arte a diferentes niveles, realizando a la vez un estudio del estado de la misma desde diferentes fuentes: bibliografía, entrevistas, observación... y empezamos revisando las razones por las que creemos necesario el desarrollo de la educación artística. Estas razones se dividen en tres grupos o tres razones principales:

- La educación artística, basada en las divisiones de la EADC, nos permite **conocer el arte en si mismo** (a través de las facetas de producción, crítica y teoría del arte) pero además nos permite conocer la cultura en la que se ha creado y en la que se consume, contextualizando y analizando las razones que llevan a su creación y consumo. Así, al considerar el arte como un producto cultural, la educación artística sirve no sólo para conocer este sino para conocer nuestra cultura y otras culturas, como medio de acercamiento y conocimiento mutuo.
- **Desarrolla capacidades**, tanto las normalmente relacionadas con la comprensión y la creación artística como otras extrapolables a otras disciplinas. La educación artística fomenta un desarrollo más completo de la persona que el tratamiento único del pensamiento racional, complementándolo y potenciando algunas de las capacidades relacionadas con este. La educación artística sirve por tanto para desarrollar facultades relacionadas con el arte, pero extrapolables a otras disciplinas.

- La sociedad occidental en la que vivimos esta experimentando una cada vez mayor importancia de la imagen lo que se refleja en nuestro día a día. Por ello es importante dotar de las herramientas necesarias para **decodificar los mensajes que nos transmiten estas imágenes**. Si a esto le añadimos que la línea que ha dividido lo que es arte y lo que no lo es, es muy variable, la educación artística debería ocuparse de todas las representaciones visuales ya que son susceptibles de considerarse arte y proporcionar los instrumentos necesarios para que cada uno pueda fijar esa línea.

Después de enumerar algunas de las razones más importantes por las que consideramos necesario el desarrollo de la educación artística, pasamos hacer una primera delimitación del campo de estudio de esta tesis. Para ello hablamos de los diferentes ámbitos de la educación, prestando especial interés al de la educación no formal e incluyendo a la educación que se desarrolla comúnmente en los museos dentro de este campo. Pero como el objeto de estudio de esta tesis no son sólo los museos ni todos los museos, pasamos a definir lo que es un museo, un centro de arte y un espacio expositivo. Tras enumerar los diferentes tipos de museos según el ICOM, nos centramos en los dedicados a las artes visuales, entre los que podemos encontrar los siguientes tipos:

- Museos arqueológicos.
- Museos de Bellas Artes.
- Museos de arte contemporáneo.
- Museos de artes decorativas.

Teniendo a este tipo de museos como objeto de estudio definido pasamos a repasar el desarrollo histórico de los mismos, desde su primera concepción en la Grecia clásica hasta las preocupaciones actuales por lograr un museo más democrático, abierto a todo tipo de público y que se convierta en un lugar para el desarrollo del pensamiento crítico y el conocimiento propio. Dentro de estas inquietudes, la educación artística se muestra como el mejor medio posible para cuidar la relación museo – público y para lograr las nuevas aspiraciones de los museos. Estas y otras situaciones se definen al dar una visión generalizada de la educación artística en

los museos, analizando para que se desarrollan este tipo de iniciativas desde los museos, qué objetivos se persiguen y con qué contenidos se trabaja, en qué lugares se realizan, a quién van dirigidas y quién es el encargado de las mismas a diferentes niveles.

Tras exponer la información recogida por medio de la consulta bibliográfica, se pasó a explicar los resultados de las observaciones realizadas y de las entrevistas mantenidas con miembros de los departamentos pedagógicos de diferentes museos. Aunque en un principio el campo de estudio de esta tesis se limitaba a las metodologías empleadas en Madrid capital, a lo largo de la realización de la presente tesis se tuvo la oportunidad de entrar en contacto con diferentes museos a nivel internacional y nacional. Se consideró oportuno incluir esta información como medio para contextualizar la situación de la educación artística en los museos madrileños. Durante esta fase de observación se utilizó un protocolo diseñado específicamente para ello y que sirvió para recoger información sobre las actividades observadas en los diferentes centros para luego poder extraer conclusiones de las metodologías empleadas en los mismos. En cuanto a los museos a nivel internacional, se ve una situación muy parecida a la descrita como general, que sin embargo en los museos españoles y madrileños va con un poco de retraso. Atender a un mayor número y variedad de público, la calidad de las actividades educativas o la inclusión de las nuevas tecnologías son algunas de las preocupaciones más comunes.

Para resumir y extraer conclusiones de la situación de la educación artística en los museos de la ciudad de Madrid, se han elaborado una serie de tablas para organizar los resultados obtenidos a través de diferentes fuentes de información:

- Bibliografía especializada: libros de educación artística, actas de congresos, material publicado por la propia institución,...
- Páginas web de los diferentes museos.
- Entrevistas con miembros de los departamentos pedagógicos.
- Los formularios respondidos que se enviaron para la toma de contacto con los espacios que se querían visitar.

- El protocolo de observación desarrollado anteriormente y rellenado en las visitas a las actividades en los diferentes espacios.

En estas tablas se recogen los siguientes datos:

- Sobre el departamento pedagógico: su composición, el año de creación, el tipo de actividades que realiza para niños y adolescentes, el tiempo que llevan realizándolas,...
- Sobre la idea de educación y de museo que se transmiten a través de sus actividades, clasificándolas en diferentes grupos según lo explicado a lo largo del capítulo.
- Sobre la metodología empleada en las actividades, partiendo de la observada y generalizando gracias a la información recogida sobre el resto de las realizadas.

	DATOS GENERALES				DPTO		QUIÉN			QUÉ		
	Fecha de inauguración del museo	Departamento pedagógico propio	Fecha de creación del dpto	Comienzo actividades para escolares	Trabajadores en plantilla	Becarios / alumnos en prácticas	Personal interno	Personal externo	Voluntarios de la tercera edad	Visita guiada	Visita – Taller	Publicaciones
<i>Museo Nacional del Prado</i>	1819	X	1983	2003	X	X	X			X	X	X
<i>MNCARS</i>	1992	X	1993	1994	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Museo Thyssen-Bornemisza</i>	1992	X	1997	1997	X	X	X		X	X	X	X
<i>Museo Sorolla</i>	1932			2005				X	X	X	X	
<i>Fundación ICO</i>	1996			2004			X	X		X	X	*
<i>Fundación MAPFRE</i>	1975			2004							X	*
<i>Fundación Telefónica</i>	1998			2005			X	X		X	X	*
<i>La Casa Encendida</i>	2002			2004			X	X		X	X	
<i>Museo Panteón de Goya</i>	1905	X	1994	1997				X	X	X	X	
<i>Museo de Artes y Tradiciones Populares</i>	1973			1998			X			X		X
<i>MUPAI</i>	1981		1981	1981			X				X	X

\* Guías didácticas realizadas por el personal externo para estas actividades, no iniciativas del museo



	CONCEPTO DE MUSEO <sup>112</sup>			CONCEPTO DE EDUCACIÓN <sup>113</sup>				METODOLOGÍAS DE IMPLEMENTACIÓN <sup>114</sup>			
	Instrumento de aprendizaje	Lugar de entretenimiento	Espacio de reflexión social	Como transmisión	Como experimentación	Como construcción de conocimiento propio	Modelo holístico (unión de los otros)	Definición	Devolución	Regulación	Institucionalización
Museo Nacional del Prado	X	X		X				50%	40%	5%	5%
MNCARS <sup>115</sup>	X	X					X	30%	30%	30%	10%
								15%	65%	15%	15%
Thyssen-Bornemisza	X	X					X	25%	40%	15%	20%
Museo Sorolla	X			X				100%			
Fundación ICO	X	X					X	30%	50%	10%	10%
Fundación MAPFRE	X	X					X	30%	40%	20%	10%
Fundación Telefónica	X	X					X	-	-	-	-
La Casa Encendida	X	X	X				X	20%	50%	15%	15%
Museo Panteón de Goya	X	X		X	X			35%	40%	20%	5%
Museo de Artes y Tradiciones Populares	X			X				70%	20%	5%	5%

<sup>112</sup> Categorías basadas en Valdés, 1999, y aplicadas al uso general que se da del museo por las actividades realizadas.

<sup>113</sup> Categorías basadas en Juanola y Colomer en Huerta y de la Calle, 2005 y aplicadas a la actividad observada. Más información en el capítulo 2.

<sup>114</sup> Porcentaje aproximado de tiempo destinado a cada tipo de acción.

<sup>115</sup> Los datos de la primera fila hacen referencia a la actividad realizada por el Teatro de la Luna y los de la segunda a la actividad realizada por el departamento.

## CONCLUSIONES

La búsqueda de información acerca de la educación artística en los museos iba orientada a encontrar modelos metodológicos que pudieran servir de referencia y de enriquecimiento al método utilizado por el MUPAI. Hooper – Greenhill<sup>116</sup> defiende que un departamento educativo sólido dentro del ámbito museístico debería desarrollar una política educativa estructurada, siendo consciente del tipo de educación que está llevando a cabo y de las razones que llevan a ello. Desafortunadamente no hemos encontrado en Madrid muchos responsables de actividades que fueran capaces de aportar información concreta acerca de la metodología empleada, y aún menos definir las o relacionarlas con las metodologías de otros centros, ni siquiera entre los centros con departamentos pedagógicos propios. Una de las razones que encontramos a este hecho es que en Madrid, al igual que en España, la mayoría de los miembros de los departamentos pedagógicos no tienen formación específica en educación y/o en teorías educativas<sup>117</sup>. Por ello consideramos que si desde el propio departamento no se tiene la formación o el tiempo, que sería necesaria la colaboración de personal externo para observar la práctica educativa desarrollada, evaluándola y traduciéndola a palabras.

Después de la búsqueda bibliográfica, las entrevistas y las observaciones realizadas para obtener estas referencias de formulación, y al no obtener información respecto a las metodologías empleadas en el ámbito museístico, el siguiente paso fue revisar las tendencias educativas más relevantes aplicadas a la educación artística en busca de modelos para formular teóricamente la metodología empleada por el MUPAI. Estos modelos debían de ayudarnos a poner nombre y exponer por escrito nuestro método de trabajo, para poder enseñarlo y transmitirlo.

---

<sup>116</sup> Citada por Carla Padró en Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

<sup>117</sup> Según los formularios enviados a los museos estudiados y el estudio realizado por José María Mesías en 2006. este último observa que el 66% de los educadores de museos provienen de la licenciatura de Historia del Arte, en la cuál no existe ninguna asignatura específica de educación.





*3. una propuesta:  
el método mupai*



## 3.1. Bases teóricas del Método MUPAI: los modelos del modelo

Como se explicó al comienzo de esta tesis, el proceso de retroalimentación a la hora de formular teóricamente el Método MUPAI ha sido constante. Esta retroalimentación ha venido tanto de la práctica desarrollada, como del conocimiento y el estudio de las tendencias educativas relacionadas con la educación artística presentes en la actualidad. Por ello hemos creído oportuno dejar constancia de dichas tendencias, que de una u otra forma han dejado su huella en la forma de trabajar y de concebir la educación artística del MUPAI, pero que además nos han ayudado a tener referencias de formulación teórica de prácticas en la educación artística, ya que dentro del contexto estudiado (los museos de la ciudad de Madrid) no se han encontrado. Estas tendencias se han ordenado por orden cronológico<sup>118</sup> de la siguiente manera:

- Tendencias surgidas en la década de 1960.
  - La autoexpresión creativa.<sup>119</sup>

---

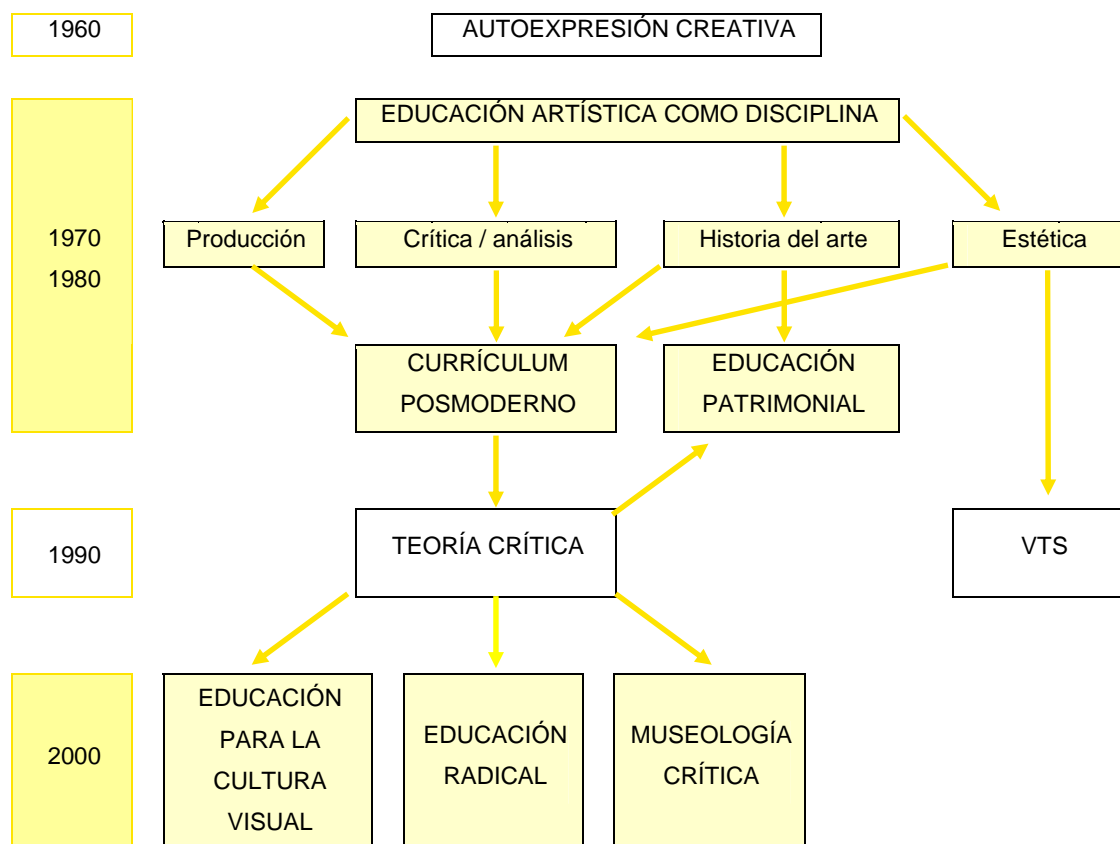
<sup>118</sup>Ante la dificultad de fijar una fecha exacta de arranque de estas metodologías y ya que todas siguen vigentes en la actualidad en mayor o menor medida, se ha tomado como referencia la década aproximada de publicación de los primeros textos sobre ellas o del acuñamiento de los términos y conceptos que las definen.

<sup>119</sup>Aunque pensemos que esta corriente no se puede considerar metodología como tal ya que no tiene unas metas, unos contenidos,... definidos, y su única premisa es la de dejar que el niño se exprese por sí sólo y cuanto más mejor; creemos que era necesario empezar por esta tendencia, ya que es una de las más extendidas y se mantiene vigente en muchos ámbitos.

- Tendencias surgidas en las décadas de 1970 y 1980:
  - La Educación Artística Como Disciplina (EACD).
  - El Currículum posmoderno.
  - Educación patrimonial.
- Tendencias surgidas en la década de 1990.
  - Teoría crítica.
  - Visual Thinking Strategies (VTS).
- Tendencias surgidas en la década de 2000.
  - Educación para la cultura visual.
  - Educación radical.
  - Museología crítica, la aplicación de la PAC al museo.

Estas tendencias tienen en su mayoría relaciones unas con otras. A lo largo de este punto iremos viendo como la Autoexpresión creativa es la primera de las tendencias surgidas dentro de la educación artística del siglo XX y que aunque se desarrolló a principios de este siglo no se extendió hasta después del periodo de guerras. Después y como reacción a una educación artística sin objetivos, contenidos,... apareció la Educación Artística como Disciplina, aportando perspectivas de estudio del arte diferentes a la de la producción y estructurando su enseñanza. Estas perspectivas: producción, historia, teoría y crítica, son el germen de las tendencias educativas desarrolladas desde entonces hasta nuestros días. La autoexpresión creativa y la educación impartida en muchos centros tienen relación con la producción. Del deseo de contextualizar las obras de arte se deriva la Educación patrimonial que más tarde recibirá la influencia de la Teoría crítica; y el VTS surge a partir del estudio de la teoría y de los aspectos formales. Finalmente la crítica de las obras de arte, provocó el desarrollo del Currículum posmoderno que elabora nuevos conceptos a partir del análisis de la cultura visual. El análisis de las imágenes propició la Educación para la cultura visual, que parte de la importancia de las imágenes en nuestro día a día; de la Pedagogía crítica que después se transformó en la Educación radical y que defiende la formación de personas críticas e implicadas con la

realidad que les rodea; y de la Museología crítica que aplica todas estas ideas al espacio museístico. Estas relaciones se resumen en la siguiente tabla que servirá de guía durante el desarrollo de las tendencias educativas mencionadas.





## ***AUTOEXPRESIÓN CREATIVA***

Cuando, alrededor de 1910, Freud comenzó a publicar sus teorías sobre el inconsciente, aportó el grano de arena que faltaba para provocar un giro en la educación, para pasar de ocuparse de buscar el beneficio de la sociedad en general para centrarse en el niño. Sus ideas de cómo la represión de los instintos en la infancia podía afectar a la salud psicológica del adulto, llevó a parte de los educadores a buscar para el niño un desarrollo sano de su personalidad sin represión y con libertad. Después de la I Guerra Mundial, se crea un clima de libertad y progresismo intelectual que busca reparar los errores cometidos y que se plasma en el arte con la proliferación de vanguardias artísticas, y en la educación pretendiendo mantener la salud mental de los niños para evitar que en un futuro se convirtieran en personas desequilibradas.

En 1897, Franz Cizek crea en Viena la primera escuela basada en el arte infantil<sup>120</sup>, convirtiéndose en uno de los primeros profesores – artistas, los que definieron la tendencia en educación artística llamada la autoexpresión creativa o la expresión creativa del yo. Pertenecía a un grupo de artistas que rompió con el academicismo y tendió hacia el expresionismo, y que buscaban enseñar a los niños a expresarse a través del arte, un tipo de arte que sólo ellos podían hacer y que por ello tenía valor por si mismo. Su idea era transmitir a los niños unos determinados conceptos y dejar el tema, material, método,... a su elección.

Además de Franz Cizek, Efland (2002) cita otros profesores artistas que también veían al niño como un artista innato con deseos de expresarse y al profesor como un guía que debía tener gran sensibilidad y ser artista:

- Marion Richardson. Su idea era hacer trabajar a los niños a partir de imágenes creadas mentalmente para alejarles de la copia de la realidad y conseguir motivos más vividos y propios, pues al elaborar la imagen en la mente ya estaban añadiendo cosas personales.

---

<sup>120</sup> Él fue el que años antes puso por primera vez el nombre de arte a la producción plástica de los niños.

- Florence Cane, que veía en el arte un medio ideal para ayudar en el desarrollo y en la maduración del niño. Trabajaba seleccionando cuidadosamente el material y dejando después al niño libertad para que trabajara como y cuanto quisiera.
- Natalie Cole. Al contrario de las anteriores no enseñaba en las escuelas privadas progresistas a niños procedentes de la clase media alta, sino a niños pobres procedentes de México, Japón y China. Su método de trabajo era realizar discusiones en grupo, estimulando la mente y las emociones de los niños, para provocar en ellos el deseo y la necesidad de pintar y de expresarse antes de comenzar a hacerlo.
- Victor D'Amico. Él trabajaba dos aceptos con sus alumnos: por un lado quería ayudarles a buscar la fuente de la inspiración para sus trabajos en su propia vida y en sus propias experiencias; y por otro ayudarles a reconocer los valores artísticos.

Todos estos profesionales contribuyeron a formar una tendencia en la educación artística que todavía hoy está presente en muchos lugares y cuyos objetivos o características podrían ser los siguientes:

- El arte facilita el desarrollo del niño. El niño sigue a lo largo de su infancia una evolución, va adquiriendo conceptos, habilidades, actitudes,... El arte, sobre todo a nivel de producción, permite y ayuda al niño a ir madurando y adquiriendo nuevos conocimientos a nivel espacial, temporal,...
- Libertad creadora. El niño es un artista nato, nace con muchas posibilidades que desarrollará si no es cortado por las influencias de la sociedad y de los adultos. Para que el niño desarrolle sus cualidades hay que aislarle para que no se contamine del mundo adulto, de su arte, sus conceptos, su forma de representar la realidad o de expresarse. Esta creencia llegó hasta tal punto que hasta los años 60 estaba mal visto preguntar a un niño qué estaba dibujando.

- Expresar sus experiencias. Influenciados por el psicoanálisis se buscaba la salud mental de los niños, la cual se podía conseguir si no se les reprimía. El arte era el mejor medio para que el niño saciara su natural instinto de expresión, liberándose y exteriorizando su interior. La producción artística se veía como una terapia psicológica. Se buscaba la fuente de inspiración de las obras en las propias experiencias del niño, y para ello se le estimulaba a desarrollar su imaginación, a ser consciente de sus sentimientos y emociones,...

A nivel práctico y curricular, se tendía a dar más importancia a la producción que a la evaluación, ya que lo importante era dejar que el niño se expresara libremente, no importaba la calidad de las obras, sino que el niño realizara muchas por que así expresaba más. También se tendió hacia una interrelación de la enseñanza artística con otras facetas de la vida, al potenciar las experiencias vividas y sentidas.

## ***EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA***

En los años 60 autores como Bruner y Eisner empiezan a considerar la necesidad de organizar la educación artística de forma similar a la que se estaba haciendo con otras disciplinas en esos momentos. Con el comienzo de la Guerra Fría, en los Estados Unidos se comenzó a dar mucha importancia dentro del currículo escolar a aquellas disciplinas que, como la física, las matemáticas o la química, permitirían formar a los profesionales que en el futuro desarrollarían la carrera espacial y armamentística, lo que supuso un detrimento de las clases de educación artística. Una de las estrategias utilizadas para que la educación artística siguiera teniendo un hueco en el currículo fue defender la estructura cognitiva de ésta del mismo modo que en el resto de las disciplinas. Para ello se siguió el modelo utilizado en el área de las

matemáticas<sup>121</sup>; y para que la educación artística se considerara una disciplina había de tener tres características:

- Unos contenidos reconocibles.
- Una comunidad de profesionales que estudien dichos contenidos.
- Un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que faciliten la exploración y la investigación.

El sistema curricular que se diseña para aunar estas tres características dentro del campo de la educación artística es el que se denominó Educación Artística Como Disciplina<sup>122</sup>. La EACD nació como un planteamiento sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje basado en las cuatro maneras de acercarse al arte: siguiendo el rol de artista y creando piezas artísticas; a través de su contemplación y su apreciación gracias al conocimiento del lenguaje visual; estudiando el contexto en el que fue creado, ubicándolo dentro de una sociedad y cultura determinada; y por último emitiendo juicios de valor sobre el mismo y su calidad estética; es decir recogiendo los conocimientos de los cuatro tipos de profesionales relacionados con el arte: el artista, el crítico, el historiador y el teórico. Además, desde sus orígenes, tenía como objetivo que la comunidad educativa general respetara el área de conocimientos de la educación artística y la considerara parte necesaria de la formación de la persona. Para ello se buscó organizar al colectivo de educadores, maestros e investigadores del mismo modo en el que están organizados el resto de profesionales de cualquier campo, no sólo del educativo.

---

<sup>121</sup> Un grupo de matemáticos definieron cuáles eran los conocimientos que se habían de implantar en las escuelas y un grupo de pedagogos definieron como hacerlo.

<sup>122</sup> En inglés, se denomina Discipline Based Art Education fue concebido en 1984 por Dwaine Greer, antigua presidenta del *Paul Getty Institute for Educators on the Visual Arts*, y su acrónimo es DBAE. La traducción al español, Educación Artística Como Disciplina, la hemos tomado de las sugerencias de Marín Viadel, y el acrónimo que utilizaremos será EACD.

El modelo definitivo de la EACD se fijó en 1987 por Clark, Day y Greer en el nº 21 de la revista *Journal of Aesthetics Education* donde se pone de manifiesto las ideas básicas de la EACD. Entre ellas destaca la de que la educación artística ha de estructurarse de la misma manera que el resto de las asignaturas mediante sus objetivos, contenidos y métodos de evaluación, con lo que intentan dejar claro que el arte se enseña y se aprende (no sólo se enseña) rompiendo entre otras cosas con el mito de artista / genio y con la tendencia de la autoexpresión creativa. Esta nueva consideración de la enseñanza artística como una disciplina produce dos consecuencias innovadoras:

- Como área de conocimiento resulta necesaria una estructura conceptual precisa.
- Como asignatura formal, y por lo tanto, obligatoria, adquiere un derecho propio dentro del currículo.

## CARACTERÍSTICAS

La EACD se articuló los objetivos y contenidos de la educación artística en torno a los roles de cuatro tipos de profesionales relacionados con el arte: producción, la crítica (entendida como análisis del a obra de arte), la historia del arte y la estética. Para desarrollar estos objetivos y contenidos se establecen una serie de actividades relacionados con los diferentes roles que Acaso (2002) resume de la siguiente manera.

### Producción

En este apartado se incluye cualquier actividad que tenga que ver con la creación de cualquier tipo de desarrollos visuales en general y con la figura profesional del artista como creador en particular. Es el tipo de actividad que se suele relacionar en la mayoría de los casos con la educación artística, lo que lleva incluso a no considerarse necesaria para los que no vayan a ser artistas. Desde la EACD se defiende como una forma más, no la única, para llegar a la comprensión del arte. Existe dentro de la producción una serie de objetivos que suelen ser comunes en las actividades elaboradas para conocer el arte desde el rol del creador:

- La búsqueda del dominio de diferentes materiales, técnicas, equipos y herramientas de producción.
- El conocimiento y seguimiento de un método de creación, que permita entender el trabajo del artista y valorar el proceso tanto como el resultado del mismo. En este contexto se entiende por método las diferentes etapas de un proceso que incluye la preparación o boceto, pasando por la limpieza del material una vez terminado el trabajo.
- Como consecuencia del modo de trabajar del creador, se han de desarrollar habilidades tales como la paciencia, la persistencia y la autocrítica.

Finalmente se pretende que mediante la producción artística el alumno valore el trabajo de los demás de manera diferente puesto que se dará cuenta de la dificultad de crear una imagen, por sencilla que esta parezca.

## Crítica

Otro de los perfiles profesionales relacionados con el arte es el del crítico de arte. Para acercar a los alumnos a este perfil se busca que aprendan a juzgar una imagen. Con ello se ha provocado el desarrollo de la percepción, la descripción, el análisis, la interpretación y la evaluación de una imagen en general y de una obra de arte en particular. Dentro de la EACD, este contenido tiene que ver con:

- Qué es lo que vemos (percepción y descripción).
- Qué significa (análisis e interpretación).
- Qué valor tiene (juicio y evaluación).

El análisis de las obras de arte, ayudará a que el estudiante sea capaz de observar de forma cuidadosa tanto su trabajo como el de otros estudiantes, así como el de otros artistas adultos y la gran cantidad de imágenes que conforman su cultura visual. Además el alumno aprenderá a analizar una imagen, introduciéndose en el nivel icónico (plástico), el iconográfico (tema), iconológico (relación con la época), retórico (figuras poéticas), simbólico y psicológico de la imagen y llegando de este modo a una comprensión plena de la misma.

Dentro de este apartado es importante señalar la importancia de la palabra *crítica*: fundamentalmente la EACD la entiende como una forma de apreciación, de juicio visual. Desde este punto de vista debemos enseñar a nuestros alumnos a juzgar de manera objetiva tanto las obras de arte como cualquier otro desarrollo visual: tienen que poder valorar si el diseño de bote de mermelada es acertado o no, si un anuncio de la televisión es efectivo o no. Para esto tendrán que aprender las diferencias entre la valoración de una obra artística y otra que no lo sea y por qué una se considera artística y en cambio la otra no.

## Historia del arte

La historia del arte es la parte que trata de analizar el papel de las obras arte y de los artistas en relación con la época y la cultura en que fueron hechas y en las que vivieron, y su desarrollo dentro de la EACD está basado en la figura profesional del historiador del arte. Pero dentro de la EACD no se entiende la historia de arte como un compendio de fechas, ni ha de llevarse a cabo su estudio desde todas las épocas porque entonces la educación artística sólo se reduciría a este tema. Implica ir introduciendo, desde las etapas educativas básicas, imágenes importantes de la historia visual del país y la sociedad en la que vive el estudiante, y hacer ver a éste por qué fueron creadas y que diferencias existen entre los diferentes periodos de la historia del arte. Que los alumnos reconozcan visualmente Las Meninas y El Guernica, que sepan quienes eran Velázquez y Picasso, que realicen ejercicios que el educador desarrolle sobre ambos y, que al final realicen una composición propia sobre *El poder* y *La guerra* es lo que desde la EACD se entiende por Historia del Arte. Así la historia del arte desde el punto de vista de la EACD se basa en los siguientes puntos:

- Atribución: dónde, cuándo por qué y por quién fue realizada dicha obra.
- Estilo: el estudiante ha de aprender a apreciar diferentes estilos.

- Iconografía: diferenciar entre un paisaje y un bodegón.
- Función: para qué fue realizada esta obra de arte.

## Estética

Por último, dentro de la EACD es de suma importancia la incorporación en el currículo de conceptos sobre estética, sobre la capacidad de disfrutar de la belleza de las obras de arte o de teorizar sobre el arte; labores que realiza la figura profesional del teórico de arte. Evidentemente, para disfrutar de algo hay que haberlo conocido primero y tener las herramientas para comprenderlo; ésto llevará a poder apreciarlo; por lo que es imprescindible saberlo analizar previamente y emitir un juicio favorable sobre ello. Por lo tanto, la estética en la EACD está muy relacionada con la crítica artística.

Mediante la enseñanza de la estética, los estudiantes aprenderán a contestar a preguntas como:

- ¿Qué es el arte?
- ¿Qué quiere decir que algo es bonito o feo?
- ¿Por qué me gusta este pintor más que este otro?
- ¿Por qué Picasso es considerado un genio?

Para finalizar, María Acaso nos advierte de que debemos tener en cuenta que la EACD no es un currículum, es una tendencia, una forma de entender la educación artística, y debido a que no es una receta existen varias formas de ponerla en práctica y se puede llevar a cabo en diferentes contextos, entre ellos los museísticos. A pesar de todo, cualquier aplicación de la EACD ha de tener ciertas cosas en común:



- El arte se enseñará como una materia considerada al mismo nivel que cualquier otra, mediante un currículo estructurado de lo general a lo particular y a partir de actividades que cubran los cuatro contenidos fundacionales básicos (creación, crítica, historia del arte y estética).
- Las actividades construirán un cuerpo de conocimientos, entendimientos y habilidades que podrán ser evaluados.
- El educador enseñará al alumno a producir arte (producción artística), a analizar, interpretar y evaluar las cualidades de los productos visuales (crítica artística), a conocer el rol del artista y del arte en la cultura (historia del arte) y a disfrutar de las cualidades del arte, emitir juicios artísticos y justificarlos (estética).
- Las actividades educativas organizadas a partir de la EACD contarán con un soporte de organización y administrativo básico, con personal capaz de desarrollar los programas y con el tiempo y el material necesarios, además de asesoramiento tanto para el educador como para los alumnos.
- La EACD promueve una actividad profesional organizada de la educación artística donde el educador ha de sentirse parte de la comunidad de expertos del área, conociendo las publicaciones y materiales, elaborando evaluaciones e investigaciones acerca de su trabajo, y pudiendo así dar a conocer a la comunidad sus logros en el campo.

## ***CURRÍCULO POSMODERNO***

Después de haber hecho una introducción, explicando las que fueron las dos grandes tendencias educativas hasta los años 80 del siglo XX, vamos a pasar a la tendencia educativa que produjo un cambio de mentalidad

dentro de la comunidad educativa y de cuyas aportaciones parten otras muchas tendencias, algunas de las cuales explicaremos a continuación. Para hablar del currículo posmoderno es imprescindible definir las características de la modernidad y de la posmodernidad para poder ver como se aplican a la educación en general y a la educación artística en particular.

## EL MODERNISMO

El término modernismo, que está ligado a las ideas de la Ilustración, se creó como una forma de definir a una serie de artistas que rompieron con la forma de trabajar de los artistas que los precedían y de los cuales criticaban su sumisión a las reglas que impedían el desarrollo libre del artista. En el origen del término vemos por lo tanto una de las características que definen al modernismo como periodo o corriente filosófica: la creencia en el progreso, en la capacidad del ser humano de mejorar y superar lo anterior<sup>123</sup>. Dentro del arte, estas ideas llevaron a una serie de corrientes, los *ismos*, que pretendían superar a la tradición, rompiendo con ellos de forma radical y luchando por una cada vez mayor independencia del arte y del artista. Como defiende Efland (2002), los cambios sociales, los conceptos de arte y artista y la educación artística, están relacionados y evolucionan de forma paralela; En este momento unos nuevos estilos artísticos y por lo tanto un nuevo concepto de artista provocó un cambio en la educación artística<sup>124</sup>. Como veremos más adelante en el cuadro comparativo propuesto por Efland, Freedman y Stuhr (2003), el modernismo tiene una serie de características generales que también se reflejan en el arte y por lo tanto en la educación artística que de él o para su producción se derivan. Algunas de estas características son la universalidad de la cultura occidental, la individualidad del artista o la importancia de la salud psicológica, que tienen como algunas de sus consecuencias en el arte las siguientes:

<sup>123</sup> Esta idea se reforzó con el desarrollo de la ciencia en los siglos XVII y XVIII.

<sup>124</sup> Un ejemplo del cambio provocado en la educación artística son las ideas de Cizek o Lowenfeld que parten del concepto del arte como un lenguaje simple y entendible de forma automática por el ser humano, y desarrollan modelos de enseñanza artística basados en la autonomía del niño en su acercamiento al arte.

- Debido a que es la ciencia y la demostración experimental la única forma de alcanzar el conocimiento, los conocimientos de épocas anteriores en los que no se utilizaba no son válidos. Aplicado al arte, esta idea de progreso y de mejora se materializa con la ruptura y el desprecio de todo el arte anterior, por la no libertad absoluta del artista que se encontraba atado por su labor de representación de la realidad. El alcanzar esta libertad hace del artista un ser individual que crea en solitario y consigue que el arte avance.
- Como la cultura occidental es la única en la que se ha desarrollado el conocimiento científico se considera la más avanzada y la que debe ayudar a potenciar el desarrollo al resto, para que todos sigan su modelo. El arte occidental, como fruto de la cultura occidental, se considera superior al de otras culturas, diferenciando el Arte de la artesanía y de la cultura popular.
- El nacimiento de la psicología lleva a la preocupación por la salud mental y el correcto desarrollo del ser humano, prestando especial atención a la infancia. El arte se perfila entonces como un medio para lograr ambos objetivos: la salud mental por la arte terapia y el desarrollo del niño mediante una educación artística basada en la autoexpresión.

Acaso (2002) expone que durante la II Guerra Mundial el modernismo entró en su última etapa, denominada como Alto Modernismo donde se agudizaron los conceptos base de tal manera que se puso de moda:

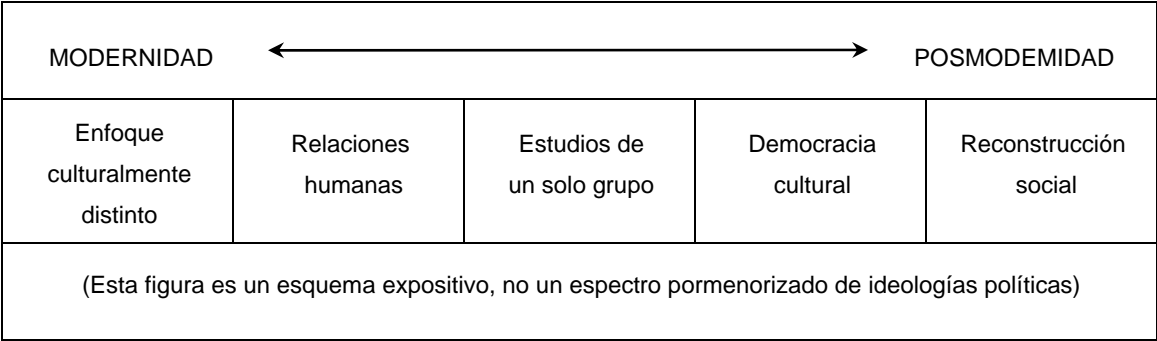
- El desprecio por los gustos populares.
- El desprecio por cualquier otro estilo que no fuese el modernista.
- El desprecio por desarrollos artísticos que no fueran de la cultura occidental.

Pero cuando analizamos este tema no tenemos que olvidar que muchas de las definiciones de modernismo que manejamos están elaboradas desde la visión del posmodernismo, y por lo tanto de forma crítica. Una de estas visiones es la que nos expone Walling (2002), donde señala cinco categorías que definen el modernismo en oposición al posmodernismo:

- La era industrial versus la era de la información.
- El concepto de pureza frente al multiculturalismo.
- El nacionalismo frente a la globalización.
- La familia tradicional frente a la familia permeable.
- El conductismo frente al constructivismo.

**La era industrial frente la era de la información.** La revolución industrial es uno de los logros más importantes del modernismo, una revolución trazada desde lo material de la maquinaria y del progreso tecnológico. Por el contrario, la posmodernidad se denomina como la era de la información, en la que predominan las tecnologías que juegan con lo inmaterial, con el conocimiento y la información.

**La pureza frente el multiculturalismo.** El término multiculturalismo empieza a utilizarse de forma recurrente alrededor de los años 80 junto con el desarrollo del movimiento social de los derechos civiles en los Estados Unidos de América, promovido por las poblaciones inmigrantes. Efland, Freedman y Stuhr (2003, pág. 148) identifican cinco formas de trabajar con el multiculturalismo y las colocan según su cercanía a los presupuestos modernistas o posmodernistas.



**El nacionalismo frente a la globalización.** Otras de las nociones típicamente modernistas es el concepto de nación que se ve tambaleada en estos momentos por la globalización. En principio esta globalización debería ser también cultural, pero estamos asistiendo a una globalización que en vez de poner en común las culturas está haciendo que una (la occidental) predomine e incluso llegue a asfixiar a otras culturas.

**La familia tradicional frente a la familia permeable.** El esquema tradicional de familia está cambiando y el modelo de familia compuesto por padre, madre y dos hijos está desapareciendo por matrimonios con un sólo hijo, madres solteras, matrimonios compuestos por dos personas del mismo sexo,... Además el rol de la mujer y del hombre dentro de esta institución ha cambiado por la incorporación de la mujer al mercado laboral o los aumentos de las bajas por paternidad. Este cambio de la estructura familiar se inicia en los años 50 en EEUU donde el 80% de los niños vivían en una familia considerada como ideal. En los años ochenta, este tipo de niños sólo alcanza el 12%. Otro de los mayores cambios ha sido el concepto de infancia. Los niños son ahora los más acostumbrados a las imágenes y a las nuevas tecnologías, son tratados como grupo de consumidores y gran parte de su educación no la reciben ni de su familia ni de la escuela, sino de la televisión.

**El conductismo frente al constructivismo.** Del concepto de verdad única que es transmitida por el educador a los alumnos y que estos aprenden a base de imitación o memorización, pasamos a una realidad compuesta por diferentes versiones y visiones, todas igualmente válidas y a un conocimiento que se alcanza sólo si podemos relacionar lo nuevo con lo que ya sabemos y el que el aprendizaje significativo toma fuerza.

## EL POSMODERNISMO

Jean - Francoise Lyotard en su obra *La condición posmoderna* en 1979 define el movimiento filosófico que se comenzó a desarrollar en los años 70 por los cambios sociales que se produjeron en esta época. Lyotard explica la posmodernidad como la experiencia de crisis que pone en duda las grandes metanarrativas, es decir, los grandes cimientos de la cultura y la sociedad hasta el momento, que han sido defendidas desde los

órganos de poder: el estado, la iglesia, la comunidad científica, las multinacionales,... Uno de los principales objetivos del posmodernismo es esa actitud de sospecha, de análisis, de reflexión sobre los grandes relatos, sobre las metanarrativas, y su configuración como única verdad posible. Esta actitud viene provocada por la presencia a las micronarrativas, es decir los discursos de los colectivos sin voz, aquellos que no están presentes en los grupos de poder: mujeres, personas de raza diferente a la blanca o de culturas diferentes a la occidental,...; y las “verdades” que se extraen de ellas. Este concepto, el de posmodernismo, tiene una serie de características que le definen:

- Es un concepto transitorio, se define más por lo que no es posmoderno que por lo que lo es.
- Es un concepto trascendental que llega hasta casi todas las áreas de conocimiento.
- Es un concepto transaccional, la actitud de crítica que le caracteriza hace que sea crítico consigo mismo, y por lo tanto esté en constante evolución.

Además, Acaso (2002) enumera una serie de cuestiones que puntualizan lo que entendemos como posmodernidad:

- El **problema del conocimiento**. Desde el posmodernismo se pone en duda el concepto de verdad y la capacidad de la ciencia para llegar a ella. Además critica la división antagónica de verdad y mentira que no deja espacio para conceptos como pluralidad o diversidad.
- La **representación y la interpretación**. Determinar que la representación no es la realidad es una de las claves del posmodernismo. En el acto de representar la realidad pasa por el filtro del creador de la representación y por el del receptor de la misma, por lo que la realidad queda diluida en el proceso. Así la representación sólo se puede ver como una interpretación de la realidad, en la que se hacen presentes los significados dados tanto por el creador como por el receptor de dicha representación.

- El **concepto de localidad**. El modernismo creó un modelo de concepción del mundo basado en el tiempo y en el espacio de la cultura occidental. Contamos el tiempo de acuerdo a un referente de la cultura occidental (antes o después de Cristo), conocemos la geografía en mapas en los que Europa está situada en el centro, la historia de otras culturas aparecen en nuestros libros de historia sólo cuando entran en relación con la nuestra,... El posmodernismo defiende la existencia de muchos tiempos, mapas e historias diferentes, que se mezclan e interrelacionan.
- El **concepto de surrealismo etnográfico**. El término elaborado por Clifford (1988) define el modo en el que se intenta definir y teorizar los comportamientos propios de la vida cotidiana, de nuestra cultura y de otras, a partir de pequeños fragmentos descontextualizados intentando crear con ellos un discurso aparentemente ordenado pero con incoherencias y paradojas.
- El **lenguaje como base de la construcción del sujeto**. Desde un punto de vista posmoderno, el individuo no es más que el producto de una sociedad y una cultura que le rodea y que va transmitiéndole valores, conocimientos, actitudes,... a través del lenguaje, ya sea oral, escrito o visual. Se critica por lo tanto una visión aislada del individuo o un desarrollo lineal y protocolado del mismo. Una de las manifestaciones de esta visión colectiva del individuo es la desaparición del concepto del artista genio que trabaja aislado, y la aparición de parejas o colectivos artísticos, o de artistas en solitario que necesitan de equipos de profesionales de todos los ámbitos para materializar sus propuestas artísticas.
- La **deconstrucción como medio de conocimiento de la realidad**. La creencia en la no existencia de una verdad única y la existencia de la metanarrativas que se nos venden como tales, hace que Derrida acuñe el concepto de deconstrucción que definiría a la actitud de sospecha ante los textos (productos culturales de todo tipo) en busca de su significado latente. Otro concepto a tener en cuenta es el de hiperrealidad, formulado por Baudrillard en 1983 y que pone en manifiesto la realidad que nos llega a través de los medios de comunicación de masas, la realidad que conocemos a través de otros y no de nosotros mismos.

- El auge del **feminismo y la crítica poscolonial**. La bipolaridad promulgada por el modernismo (verdad/mentira; hombre/mujer, occidente/oriente,...) ha creado situaciones de inferioridad para uno de los pares. Desde el posmodernismo, además de señalar esta visión de la realidad que obvia los puntos intermedios y la diversidad, y la opresión a uno de los extremos, propone el prestar atención a las partes más desfavorecidas. Estudiar las manifestaciones artísticas de grupos de mujeres, de otras culturas o razas,... (micronarrativas) no sólo sirve para hacer patente su existencia, sino para romper esa bipolaridad y como medio de apoyo a grupos feministas o anticolonialismo.

## LA INFLUENCIA DE LAS TEORÍAS POSMODERNAS EN EL ARTE

Después del modelo de artista – artesano medieval y el de artista – genio que aparece en el renacimiento y se hace presente en toda la modernidad, el artista posmoderno es un artista – político, se encuentra liberado de su papel como creador de representaciones visuales de la realidad y comienza a realizar crítica al mundo en el que vive. Lo importante ya no es la originalidad, la habilidad manual o la unicidad de la obra, sino el concepto, la metáfora y el acceso que se tiene a la obra de arte; la obra de arte no la construye el artista, sino que también interviene el mercado en su consideración como obra de arte y el espectador en su interpretación y dotación de significado. El arte se presenta como un producto de una cultura y una sociedad determinada, y sólo se puede entender relacionado con su contexto, y este concepto que se extrapola a las manifestaciones artísticas de todas las culturas y momentos históricos.

Efland, Freedman y Stuhr (2003, pág. 77), tienen en cuenta muchas de estas características y hacen un resumen de las que consideran que son las particularidades más importantes del arte moderno y posmoderno en el siguiente cuadro.



MODERNIDAD	POSMODERNIDAD
El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.	El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.
Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal. Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.	Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.
Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a las patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo su rechazo de la lógica capitalista, se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales.	Se cuestiona el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y el industrialismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.
El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo en favor de una realidad superior y personal que se halla tras las apariencias y las conductas.	El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).
El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la	Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la

decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la «pureza» de la forma artística, la belleza y el significado.	combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina «doble codificación».
La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico o popular. Se incorporan y transforman motivos «primitivos» por considerarse compatibles con los grandes principios estéticos formalistas y expresionistas.	Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos, y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes.
La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas.	El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente.

Por otro lado, Jencks (1977) señala cuales son para él los cánones del arte postmoderno:

- Los artistas posmodernos tratan de usar la belleza disonante o la armonía incoherente, abandonando las ideas tradicionales de canon y obra de arte.
- La característica de pluralismo se transforma visualmente en eclecticismo, en mezcla, en collage opuestos a las características de homogeneidad del arte modernista.
- Lo urbano se refleja en conceptos tales como reciclaje así como en el uso de las nuevas tecnologías tanto en la producción como en la difusión del arte.
- Los artistas demuestran un marcado interés por el antropomorfismo.
- El contenido es fundamental en la creación artística, y para transmitir estos conocimientos se utilizan elementos como la iconografía, la retórica visual así como un uso deliberado de la intertextualidad.

- El código doble se utiliza con suma frecuencia, recursos visuales como la ironía, la ambigüedad y la contradicción aparecen constantemente en las imágenes posmodernas.
- El artista posmoderno acude y subraya las referencias externas que lo han construido como sujeto, por lo que aparecen elementos aparentemente disonantes o incoherentes.
- Reinterpretar la tradición es una consecuencia posmoderna por lo que aparece el fenómeno del apropiacionismo.
- Se trata dentro de la misma categoría a las imágenes del mundo del marketing y de la publicidad así como las provenientes de la cultura popular.

## LA APORTACIÓN DEL POSMODERNISMO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como hemos visto, el concepto de posmoderno no es un concepto que se quedara solamente en lo filosófico sino que se puede aplicar a muchos contextos y uno de ellos es el del arte. La unión de una visión posmoderna del arte y la aplicación de los postulados posmodernos a la educación, produce un modelo de educación artístico posmoderno. Efland, Freedman y Stuhr (2003) hacen una importante aportación a este campo que tomamos como referencia para este apartado. Para ellos el arte es un producto cultural que crea símbolos y que puede servir para ayudarnos a conocer el contexto en el que fue creado, mediante recursos como:

- Reciclar contenidos y métodos de tendencias educativas modernas y premodernas.
- Trabajar con las micronarrativas además o en vez de con metanarrativa.
- Explicar como un único canon de belleza influye en la creación artística.
- Utilizar la deconstrucción como medio para demostrar que no hay puntos de vista privilegiados.
- Reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación.

Además, diferencian lo que consideran como los cuatro principios fundamentales del posmodernismo: el pequeño relato o la micronarrativa, el vínculo poder saber, la deconstrucción y la doble codificación, y sus repercusiones en la educación artística.

## El pequeño relato.

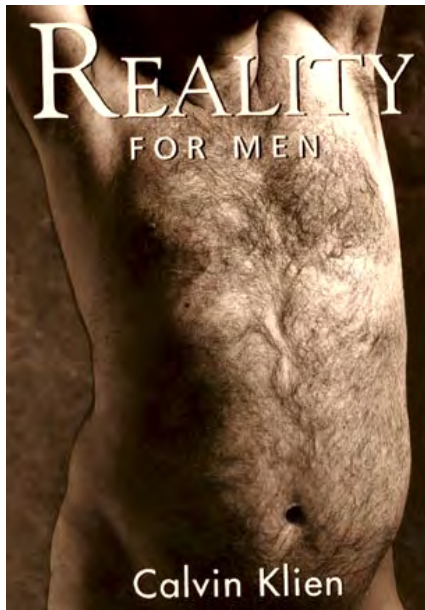
El término *pequeño relato* es utilizado por Lyotard en 1984 en su obra *La condición posmoderna*. Como hemos visto, en ella define lo posmoderno como “*incredulidad con respecto a los metarrelatos*”, a los supuestos básicos o paradigmáticos de una época. Este hecho tiene como repercusiones en la educación artística que:

*“A. El currículo se ha desplazado desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad.*

*B. La preocupación exclusiva por el conocimiento disciplinario basado en comunidades de eruditos evoluciona hacia un uso mayor del conocimiento local e informantes locales.*

*C. Hay una mayor receptividad respecto al arte no occidental, al arte de las minorías y las mujeres y al arte de la cultura popular. La inclusión de estos tipos de arte puede describirse como una tendencia general para la democratización del currículo y alejarlo de las concepciones elitistas del arte.*

*D. Se fusionan el contenido local y los intereses de tipo regional con intereses de ámbito nacional.”*  
(pág. 189)



Ejemplo de micronarrativa desarrollada por el colectivo Adbuster (<http://adbusters.org>) en contra de la metanarrativa del ideal de belleza masculino.

### Vínculo poder - saber

Foucault, en *El orden del discurso* (1970) establece el vínculo entre poder y saber. Mediante este vínculo deja de manifiesto como son las clases del poder las que deciden que versión de los hechos puede y debe ser enseñada. Considera que el poder debe ser ejercido y no poseído, productivo y no represivo y surgir de abajo arriba y no al contrario. Esto se refleja en la educación artística trabajando:

*“A. Las cuestiones de poder-saber ponen de relieve el impacto de las fuerzas sociales en las artes y la educación, y los mecanismos por los cuales validan ciertas formas de conocimiento y marginan a otras.*

*B. Ejemplos concretos de cuestiones de poder-saber en las decisiones arquitectónicas, el diseño industrial, la historia, la crítica del arte y las artesanías.*

*C. El elitismo y el igualitarismo se presentan como un conflicto de validación del saber entre grupos sociales dominantes y menos dominantes.*

*D. En la crítica del arte las cuestiones del lenguaje son particularmente sensibles. El discurso crea los significados y valores derivados de las obras de arte.” (pág. 189)*

## La deconstrucción

La deconstrucción, que para Derrida es una forma de leer buscando y mostrando los elementos conflictivos del texto para evitar análisis fijos y únicos, entendiendo como texto cualquier producto cultural, desde una novela a una fotografía publicitaria. Por ello, dentro de la educación artística posmoderna:

*“A. Los críticos deconstructivistas alteran la función de elucidación de las obras de arte tradicionalmente asignada a la crítica, en su búsqueda de sentido en una cultura en la que los significados de las imágenes y las palabras no son fijos.*

*B. Se tiende cada vez más a una crítica orientada hacia el lector o espectador, alejada del modelo de crítica orientada hacia el escritor o artista.*

*C. Los medios de arte posmodernos valoran el collage, el montaje y el pastiche, mientras que la fotografía y los ordenadores adquieren mayor importancia.*

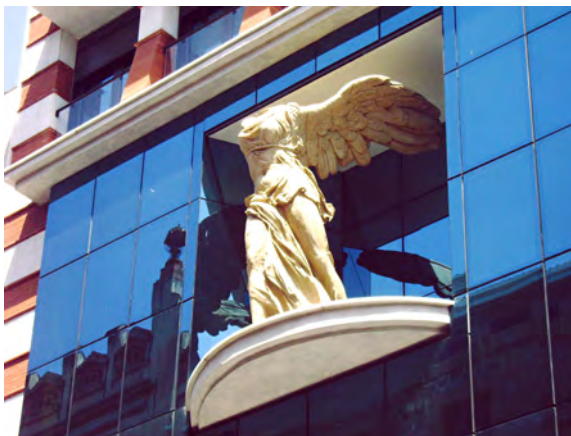
*D. El carácter interactivo del ordenador tiene la capacidad de alterar la separación tradicional de artista y público.” (pág.189)*

## La doble codificación

Doble codificación aplicada a la arquitectura aparece en *Lenguaje de la arquitectura posmoderna* de Jencks (1986). Esta característica que, en principio aparece en la arquitectura pero que está presente en todo el arte posmoderno, es para Jencks lo que diferencia a la modernidad de la posmodernidad, que no necesita destruir

o dejar a un lado el arte anterior, sino que agrega un nuevo código a algo que ya lo tenía. De esta forma, para una educación artística posmoderna tenemos que partir de la premisa de que:

*“... el objeto posmoderno tiene códigos o conjuntos de mensajes que se suman a los de la modernidad, agregar otros códigos a lo moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular (por ejemplo, incorporar significados alternativos al currículo moderno).”*  
(pág. 189)



Ejemplo de doble codificación en la arquitectura. <sup>125</sup>

Otro ejemplo de aplicación del posmodernismo a la educación artística es el que aporta Brent Wilson. En el III Congreso de Arte Infantil, celebrado en la Facultad de Bellas Artes de la UCM en septiembre de 2004 realizó una conferencia en la que trataba el vínculo poder-saber dentro de la educación artística. Wilson contraponía la instrucción con lo que llama la *pedagogía transaccional*. Define la instrucción como la acción educativa en

<sup>125</sup> En esta fachada de un edificio de Linares (Jaén) se combina la Victoria de Samotracia (código de la cultura clásica griega), materiales tales como el espejo tintado (material contemporáneo) y ladrillo rojo (típico de la arquitectura linarense).

la que “*el profesor adopta el papel de autoridad, equipada con una información determinada o con unas habilidades que cree que los alumnos deben adquirir... el profesor dice a los alumnos qué hacer, qué pensar y cómo aprender... los alumnos tienen escasas oportunidades para mostrar sus propios intereses, conocimientos, habilidades e ideas.*”<sup>126</sup>. En oposición propone la *pedagogía transaccional*, que sería la que se produce “*en un contexto en el que las propuestas e iniciativas relativas al aprendizaje y a la enseñanza pudieran originarse en cualquier individuo o artefacto cultural visual de una determinada comunidad de aprendizaje organizada según principios pedagógicos*”<sup>127</sup>. A lo largo de su conferencia daba ejemplos de esta pedagogía transaccional en la que el poder de decidir que es lo que se debe aprender está tanto en el profesor como en el alumnos, defendiéndola frente al proceso de enseñanza – aprendizaje en el que el profesor es el único conocedor de la verdad.

Dentro de la *pedagogía transaccional* distingue tres espacios o ámbitos en los que se puede dar:

- Todo el espacio en el que los niños y adolescentes crean y consumen cultura visual fuera de las aulas.
- Las clases de educación artística en colegios, museos, centros cívicos,...
- Un espacio intermedio entre los dos anteriores.

Wilson pone en duda si el arte infantil creado en las escuelas, lo es por los alumnos o por el profesor. Tras un estudio de las transcripciones realizadas por Viola de las clases de educación artística impartidas por su maestro Cizek, llega a la conclusión de que sus lecciones iban dirigidas a que los alumnos crearan un tipo de obras que encajaran con la idea de arte infantil. Así pone de manifiesto que esa pretendida libertad creadora del niño defendida por los propulsores de la autoexpresión creativa, libertad que no debía ser coartada por la influencia de los adultos, no se daba en la escuela. Cizek daba unas pautas claras a sus alumnos para sus

<sup>126</sup> Belver y otros, 2005<sup>a</sup>, pág. 132.

<sup>127</sup> *Ibidem*.



obras, y si cuando les daba libertad no las seguían no consideraba como bueno el trabajo. En oposición a este tipo de creación plástica infantil, Wilson habla de la creación plástica espontánea. En sus múltiples investigaciones acerca de la misma, ha llegado a la conclusión de que este tipo de obras se caracterizan por su carácter de narración y por tratar temas que no se tratan en la escuela. Cuando un adolescente se pone a dibujar de forma libre, llena sus cuadernos de historias en las que temas como la muerte, la vida, el sexo, el amor, el odio,... se hacen patentes de una forma más profunda que en los dibujos que puedan realizar en la escuela, ya que no se sienten censurados ni coartados por la figura del profesor. Por lo tanto, cuando crea de forma espontánea lo hace de una forma más sentida y profunda, llevando a cabo una tarea de autoeducación. Cuando los adolescentes dibujan de forma espontánea sus historietas, son ellos mismos los que están decidiendo los contenidos, las habilidades,... a desarrollar, ya que en el proceso de creación se encuentran con problemas que ellos mismos crean y resuelven. Se autoeducan porque *“aprenden lo que quieren aprender cuando lo quieren aprender, tienen la opción de aceptar o rechazar lo que el “plan de estudios” de la cultura visual les ofrece”*<sup>128</sup>. Parecería tentador, según lo expone Wilson, traspasar esa libertad creadora, ese poder del adolescente al aula, pero esto ni sería posible ni es recomendable. No es posible porque el alumno se sentiría condicionado al encontrarse dentro del ámbito escolar y al ser el profesor el último receptor del trabajo. No es recomendable porque no se debería dejar que sólo sea el alumno el que tenga el poder de decisión sobre lo que hacer en el aula de educación artística. Por lo tanto lo que plantea Wilson es crear un espacio intermedio entre los dos ámbitos, el escolar y el de la creación espontánea. En esta línea comparte dos experiencias observadas en una guardería de Taiwán y en un programa de colaboración museo - instituto en Florida (EEUU). En ambos una unidad didáctica prediseñada y propuesta por los profesores, se transforma en otra por la iniciativa de los alumnos. Es cierto que esta transacción pedagógica sólo se dio en la primera parte de la actividad y que luego fueron los profesores lo que volvieron a tomar las riendas de la actividad, redefiniéndola; pero ahora era una actividad que los estudiantes sentían como más propia.

---

<sup>128</sup> Belver y otros, 2005a, pág. 142.

Cómo hemos visto, desde la posmodernidad se denuncia la presencia de las metanarrativas, que se hacen presentes en todos los ámbitos de nuestra vida: la familia, el trabajo, el ocio, la escuela,... porque son producidas por los grupos que ostentan el poder. Desde el curriculum posmoderno se nos invita a tener en cuenta la existencia de micronarrativas, las visiones de la realidad de los grupos sin voz, los que no tienen el poder para estar tan presentes en nuestras vidas; y a utilizar estas micronarrativas como medio para fomentar la diversidad y la multiculturalidad.

## **EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

La Educación patrimonial, como hemos dicho, proviene en cierto modo del estudio del arte a través de su contextualización, del estudio del arte como productor cultural. Considerar el arte como un producto cultural implica que por un lado para conocerlo mejor hay que estudiar tanto el contexto en el que se crea como el contexto en el que se consume, y por otro que el arte es un medio de conocimiento de otras culturas y una forma de crear y unir culturas. Además la Educación patrimonial es la primera de las tres tendencias que veremos, sino como específicas de la educación artística en espacios museísticos, si como aquellas que se desarrollan principalmente en estos ámbitos o que se adaptan mejor a sus características<sup>129</sup>.

Para empezar a hablar de Educación patrimonial es necesario definir que entendemos por patrimonio. Creemos que una buena definición es la que da Fontal (2004), una de las defensoras de la Educación patrimonial en España. Para ella el patrimonio *“es una realidad cultural pero que ha pasado por procedimientos (mediante la educación o la transmisión) de propiedad, de identidad, de herencia (o que, en el caso del arte contemporáneo, es susceptible de pasarlos), y de caracterización de un contexto”* (pág. 170). Partiendo de esta definición podemos decir que una de las vías para hacer llegar el arte a la gente es la

<sup>129</sup> Las otras dos tendencias desarrolladas específicamente en el ámbito museístico son el VTS y la Museología crítica.

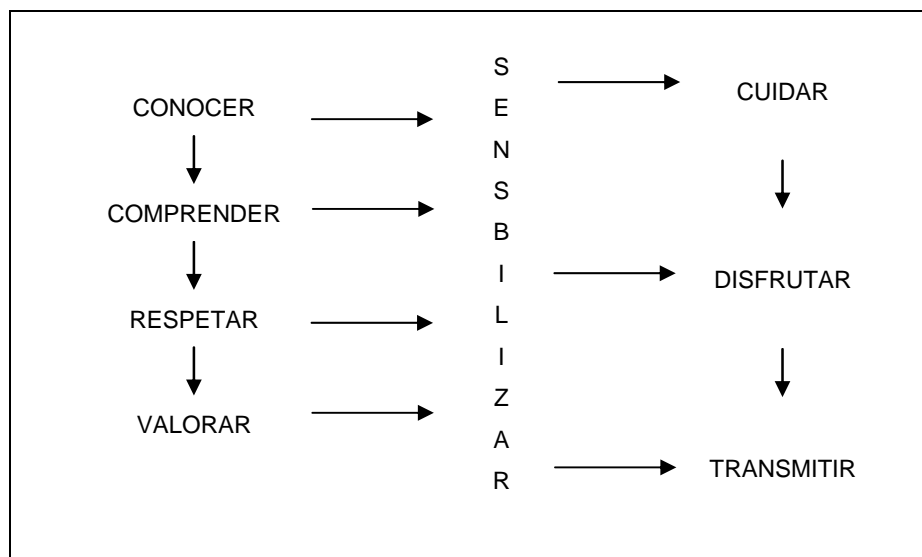
Educación patrimonial, o al revés, la educación artística posibilita el poder apropiarse del patrimonio. En la Educación patrimonial se puede tratar a las obras de arte como objetos culturales, trabajando y potenciando los nexos de unión de éstas con el público para que pasen a formar parte del patrimonio cultural de la gente.

Olaia Fontal Merillas, habla del patrimonio como un hilo conductor y de unión entre generaciones, un hilo formado por la relación entre objetos, valores, tradiciones,... y la persona. El patrimonio es algo que se crea (cada uno puede construir su propio patrimonio) pero que también se hereda (de la gente con la que se convive); es por lo tanto algo cambiante, que puede aumentar o disminuir y que se va transformando con el tiempo. Estos hilos que forman el patrimonio personal, además se entretajan, se deshacen, se hacen más fuertes,... creando una red con los hilos de otras personas, creando un patrimonio común. Normalmente las actividades educativas que se desarrollan en los museos, están marcadas por los objetos físicos que hay en los mismos, olvidándose del patrimonio inmaterial, es decir, de todas las historias, conocimientos, sensaciones, relaciones,... que existen a su alrededor. Por ello, Fontal propone el trabajo del patrimonio inmaterial a partir del material (los objetos), teniendo en cuenta realidades que pueden servir para tender hilos entre las obras y el público. Algunas de estas realidades inmateriales son:

- Las ideas que transmite, la historia del objeto, el pensamiento con el que fue realizado, la espiritualidad que puede estar asociada al mismo.
- La creatividad humana.
- El creador del objeto, como artista o como artesano.
- Las señas de identidad cultural.
- La sociedad en la que se creó, se consumió, se observa, se conserva,... el objeto.
- El conocimiento del objeto a través de otros sentidos como los olores, los sonidos, las texturas,...

Partiendo de estas realidades se abre un amplio campo de posibilidades de enseñanza relacionadas con el objeto con las que podemos trabajar: técnicas, procesos creativos, comprensión de la labor del artista; se puede enseñar a interpretar, a apreciar a respetar las obras de arte en general;...

Para llegar a la valoración de la obra de arte, Olaia Fontal defiende que el docente debe ayudar a construir puentes entre el público y la obra de arte para que pueda avanzar hacia ella sin tener que saltar al vacío; de tal forma que cada uno encuentre lo que le dice la obra. Para ello propone un proceso que conlleva las siguientes fases:



Un esquema parecido es el que desarrolla Pepe Romero<sup>130</sup>, que defiende que para poder transmitir los contenidos de una obra, primero hay que conocerlos para poder interpretarlos y sólo entonces transmitirlos.

<sup>130</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

El objetivo de la Educación patrimonial, según este modelo, sería crear en la gente el interés por el cuidado del patrimonio cultural que le pertenece, lo que permitiría que ellos mismos y otros disfrutaran del mismo y por lo tanto lo pudieran transmitir a otras personas. Pero para llegar a esto primero hay que sensibilizar. El inicio de este proceso es dar a conocer el patrimonio y las claves para comprenderlo. Una vez que se conoce y se comprende el patrimonio se tiende a respetarlo y a valorarlo.

Esta misma secuencia (conocer para valorar y conservar el patrimonio) se lleva a cabo desde el equipo de Karen Mazarrasa, que realiza publicaciones similares a guías turísticas en las que los textos y los dibujos que aparecen han sido elaborados por niños. Estas guías son fruto del trabajo con los niños sobre el terreno, dándoles unas pautas e información básica que ellos luego aumentan con la observación, preguntando a la gente,... Estas actividades se realizan en un contexto similar a un campamento, en el que los niños conocen a fondo el lugar sobre el que se va a hacer la guía y luego plasman ese conocimiento en sus textos y dibujos.

Además, este proceso lo podemos seguir o nos podemos enfrentar a él siguiendo diferentes modelos de enseñanza:

- Modelo de transmisión, en el que lo importante es la obra y el objetivo es dar a conocer.
- Modelo de interpretación, que persigue dar claves para la interpretación de las obras de arte.
- Modelo de mediación, que intenta crear puentes, establecer relaciones entre la obra y el público.
- Modelo de construcción, cuyo objetivo es ayudar a construir identidades y que tiene como partida el alumno, dando la oportunidad de que cada uno trabaje desde su propia experiencia.

El acercamiento al arte a través de la relación entre las personas y las obras de arte como objeto también está presente en las propuestas que, Verónica Sekules presentó en el *I Congreso Internacional de Museos y Educación artística*. Partiendo de la idea de Eileen Hooper – Greenhill de que la cultura visual se debe interpretar desde la relación existente entre la persona con el objeto (que puede ser diferente dependiendo de la persona) habla de la necesidad de trabajar la negociación entre el objeto (en este caso artístico) y el

espectador, buscando esas posibles relaciones a diferentes niveles. Para ilustrar esta idea, puso el ejemplo de las relaciones que puede haber entre una obra artística que consista en un ladrillo y las relaciones que pueden existir entre ella y un albañil, una pareja joven que está comprándose una casa, un niño que dibuja con trozos de ladrillo en la calle,... Otra experiencia que compartió en esta ocasión fue un proyecto realizado para la Tate de Londres, en la que un grupo de alumnas musulmanas se apropiaron de las obras expuestas para hablar sobre ellas mismas y sobre su identidad.

Dentro de los diferentes niveles de patrimonio podemos diferenciar el patrimonio personal. Roser Juanola<sup>131</sup>, aporta gran cantidad de estrategias para trabajar la Educación patrimonial. Centrándose sobre todo en la parte del patrimonio personal, ya que es la que conecta más directamente con cada uno y por lo tanto la que mejor para vincular la enseñanza con el individuo, comentó una serie de experiencias y metodologías a aplicar, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- La educación como aumento del patrimonio. Este patrimonio propio se puede ampliar mediante la educación, ya que permitirá al alumno apropiarse de conceptos, conocimientos, vivencias,... que antes no consideraba como propias.
- La necesidad de recuperar la necesidad estética. Tendencias educativas como el posmodernismo o la pedagogía crítica, parecen centrarse más en la parte del significado, del contenido de las obras que forman parte de nuestro patrimonio; pero desde la educación artística no se puede olvidar un elemento que le es exclusivamente propio como lo es la estética.

---

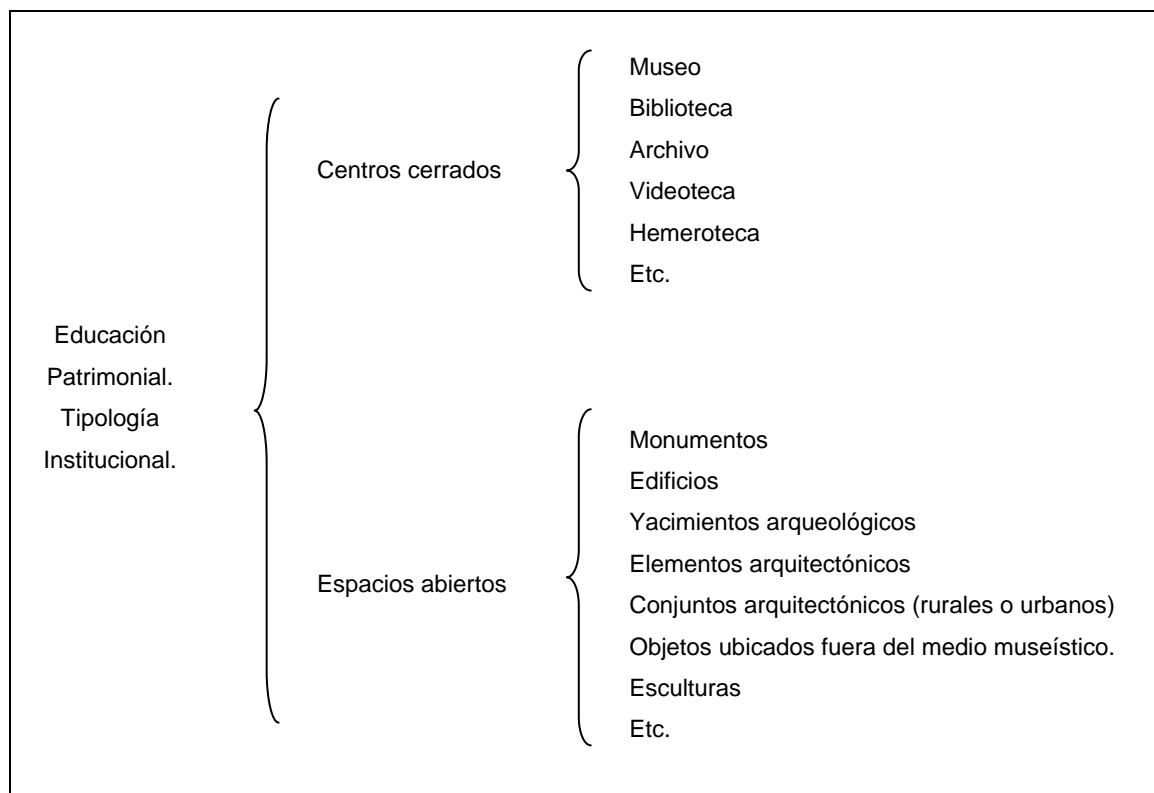
<sup>131</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2007.

- Educación ambiental y multicultural. Estudiar el patrimonio propio y contraponerlo con el patrimonio del otro favorece el mutuo conocimiento, el respeto y la convivencia; nos hace conocer otras culturas.
- Nuestras ciudades son una muestra de la doble codificación de la que habla Jenks, en ellas se mezcla lo nuevo con lo viejo, lo contemporáneo con lo histórico. Esto ocurre también dentro del patrimonio personal, en el que se unen el patrimonio de generaciones anteriores y posteriores.
- El uso de la metáfora como método educativo. A lo largo de la historia se han utilizado metáforas, fábulas, historias,... para explicar conceptos que entrañaban cierta dificultad. La selección de objetos personales con valor emocional, metidos en una caja, puede ser una buena metáfora para explicar el patrimonio personal, y como esos objetos son la materialización del patrimonio inmaterial de cada uno.
- La necesidad y las ventajas de trabajar con diferentes públicos, con grupos en los que participen personas de diferentes edades, sexos, culturas,...

## LUGARES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Miembros de la CECA (Comisión Internacional para la Educación y la Acción Cultural) definieron como valores básicos para una sociedad plural las relaciones entre personas, culturas y la naturaleza, y señalaron a la educación como un medio para llegar a ello. Por ello, la Educación patrimonial se podía considerar como necesaria para esta sociedad, ya que permite el conocimiento de nuestra cultura y de otras y así ese tipo de relaciones. Para trabajar en esta línea, las finalidades u objetivos de la Educación patrimonial en los museos deben girar, según Pastor (2004), en torno a la colección y preservación de objetos pasados y presentes para su investigación; y la transmisión de todo ello a la sociedad, para concienciar de la necesaria conservación del patrimonio y para favorecer el deleite y la comprensión del mismo y así enriquecer a la persona y a la

sociedad. Esta finalidad supone una relación entre el museo y la sociedad, en la que el museo recibe de la sociedad datos, público, financiación,... y los museos dan a cambio educación, ciencia, ocio, cultura,... Pero la Educación patrimonial, si tenemos en cuenta la definición de Fontal de patrimonio, además de en los museos, se puede dar y de hecho se da en mayor parte en otros lugares. Pastor cita entre esos otros lugares, otras instituciones que se dedican a la educación en patrimonio cultural (pág. 45).





También Calaf (2003) recoge experiencias en torno a la educación artística centradas en el tema del patrimonio cultural en los tres ámbitos educativos y cuatro espacios diferentes, abordando la educación formal en la escuela, la no formal en museos, cárceles y en la calle; y la informal en Internet; ya que considera que el patrimonio cultural se puede aprender en todos estos lugares. En su discurso parte del arte contemporáneo como parte del patrimonio cultural, teniendo en cuenta que en el último siglo ha experimentado un gran cambio abriendo puertas a numerosas corrientes y disciplinas, lo que dificulta en gran medida su comprensión, conocimiento, transmisión,... y aún más un proceso de identificación de la gente que convive con su creación con él. Sin embargo, es en el siglo XX cuando, por primera vez desde la prehistoria, el arte se transforma en algo vivencial, en algo que afecta y es cercano a cada uno, pudiendo ser toda persona artista, una persona con vivencias creativas.

### **Educación patrimonial en el museo y en el aula**

Por un lado se plantea como la escuela no puede permanecer cerrada a si misma, porque cuando el alumno salga de ella y tenga que tener contacto con la realidad no sabrá como hacerlo. Por eso la escuela tiene que abrirse a la calle, los museos, las galerías de arte, las televisiones, la prensa,... para enseñar en, este caso, el patrimonio artístico. Por otro se ve al museo como educador, como espacio de relaciones humanas, como mediador en la acción educativa y como agente de socialización y se definen como obligaciones del mismo el albergar obra, ocuparse de ella, difundirla y valorarla. Para unir museo y escuela se puede considerar al primero como una ampliación del aula en el caso de la enseñanza del arte, pero para ello no podemos contar con cualquier museo. El museo va a ser visitado por un *“espectador posmoderno”* y por ello tiene que tener como punto fuerte la educación, no puede ser un mero contenedor de obras sino un educador, que ayude a comprender lo que alberga e ir más allá de sus propios contenidos; llegando incluso a desequilibrar, a desenseñar. El museo no debe sólo contener, custodiar y presentar el patrimonio; sino ser un mediador entre el espectador y ese patrimonio que posee, adaptándose a sus necesidades y evaluar las tareas realizadas. El museo funcionaría así como el enlace entre la persona individual y la cultura en la que está inmerso; es una forma de hacerla accesible, cercana y palpable; gracias a una relación entre ambos lados no solamente física, sino también emotiva y a nivel simbólico.

El museo debe educar la mirada para que el propio visitante vaya descubriendo, explore. Pero esta educación en los museos no tiene porque ser sólo en el espacio físico del mismo, sino que puede desarrollarse en la escuela (educación formal) o en Internet o a través de softwares (educación informal), traspasando sus límites físicos, llegando de forma simbólica al espectador, tal y como propone Zapatero (2007). Además de educar en patrimonio, el museo puede servir de punto de encuentro físico, emocional o simbólico a personas diferentes, las ayuda a relacionarse y a formar su identidad, es un modo de crear sociedad.

El ejemplo de Gijón es bueno para ver como se pueden realizar proyectos comunes entre museos, para que el participante se sienta unido al patrimonio de toda la ciudad, no sólo al de un museo, a niveles no sólo cognitivos sino también emocionales. Trabajan con grupos de diferentes edades durante varias sesiones sobre el tema del patrimonio, como hacerlo suyo, como defenderlo y explicarlo y desarrollando una aptitud de respeto e interés por el patrimonio ajeno.

### **Educación patrimonial en la cárcel**

Partiendo del concepto de comunicación de Eco, que defiende la educación como un proceso comunicativo, con dos direcciones, por lo que puede darse un cambio de roles, en el que todos puedan enseñar y puedan aprender, donde el educador no es sólo un instructor, sino que provoca conocimiento propio. Este concepto de la educación es utilizado en el contexto carcelario porque sirve para aumentar y trabajar la autoestima, la capacidad de toma de decisiones,...

En la actividad que se comparte, se proponen nuevas formas de ordenar el conocimiento (en este caso la historia) para adaptarse a las características del alumnado y la estructura de la actividad; con el objetivo de generar conocimiento propio y aprendizaje significativo. Esto también se da porque el objetivo de la actividad no es memorizar una serie de contenidos sino sensibilizar hacia el arte, es decir, nuevos objetivos necesitan nuevas metodologías y nuevas formas de elaborar los contenidos. Esto se hace más patente con colectivos heterogéneos, que acuden a sesiones cortas, de forma discontinua,... Además de la adaptación de los contenidos es fundamental utilizar lo que McLaren llama lógica de la seducción, Acaso detonante o Ferres

(2000) Mac Guffin. Definen una situación de aprendizaje puntual efectiva como aquella en la que se unen la atracción visual, la idea de espectáculo y la intención didáctica; y como claves para conseguirla un esquema de aprendizaje en espiral, y plantear la empatía que puede existir entre el artista y los alumnos.

En las actividades descritas comienzan a analizar la imagen desde el que ven hasta el que sienten y ver si se identifican con el artista. Relacionan una obra con otras manifestaciones artísticas como la literatura, la música u otros artistas plásticos.

### **Educación patrimonial en la calle**

La propuesta que se recoge es una diseñada para la ciudad de Barcelona son una serie de recorridos por las esculturas de la localidad según el tipo de relaciones que provocan las mismas: esculturas agredidas, apropiadas, hito (o que se observan) y respetadas. Pero también se comentan dos tipos de ciudad: Gijón y Oviedo. En la primera las piezas de arte contemporáneo colocadas en la ciudad lo son con un sentido, con la intención de dar una unidad y un nuevo concepto a la ciudad; en la segunda son colocadas al azar y como mera decoración. Se critica que en el caso de Oviedo tanto el arte como el mobiliario urbano, ambos parte del patrimonio de la localidad, nos indican que no hay intención de generar conocimiento propio, de enseñar, sino simplemente de función estética. La ciudad debería de ser el lugar donde se reconcilian el arte contemporáneo y el público, donde se pueden conocer a nivel material y simbólico para incluirlos en el patrimonio cultural de cada uno.

### **Educación patrimonial en Internet**

La educación que se da en Internet se puede inscribir dentro de lo que Coombs define como educación informal, es decir el proceso permanente de aprendizaje en el que estamos imbuidos en la vida cotidiana y en el que influye todo lo que nos rodea. Como educadores en patrimonio, hay que tener en cuenta que en la sociedad actual la mayoría de los procesos y acontecimientos se producen y/o dan a conocer a través de los medios de comunicación de masas y que por lo tanto estos no podemos olvidarnos de ellos, ya que gran

parte del patrimonio de las personas con las que podemos trabajar proviene de estos medios. Ante este poder de los medios de comunicación y desde la educación se suelen tomar dos actitudes diferentes: la de intentar contrarrestar su poder y luchar contra ellos o utilizarlos aprovechando lo bueno que nos ofrecen, que es la opción que apoyan tanto Calaf como Ávila (2005) o Zapatero (2007).

Para resumir lo visto sobre Educación patrimonial, queremos recurrir a la autora con la que empezamos, Fontal. En su búsqueda de un modelo integral, que pueda ser utilizado en diferentes disciplinas, diferentes contextos, diferentes públicos; que toque lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal; y que considere la cultura contemporánea como parte del patrimonio o susceptible de serlo, por ello la trate como si lo fuera, para que se pueda convertir en ello; propone las siguientes guías a seguir<sup>132</sup>:

*“1. ¿Para qué enseñar-aprender? Objetivos. Esta cuestión responde a los objetivos del modelo:*

- a) Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural.*
- b) Beneficiar la caracterización de las culturas a partir de su patrimonio cultural. .*
- c) Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones.*
- d) Construir una memoria individual y colectiva que tome en consideración los bienes y valores del patrimonio cultural.*
- e) Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente.*
- f) Mejorar el conocimiento de las culturas del pasado a partir de sus vestigios materiales.*
- g) Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia lo ajeno, evitando etnocentrismos.*
- h) Establecer la comunicación entre diferentes culturas a partir de la definición de un patrimonio intercultural.*

---

<sup>132</sup> Fontal, 2003, págs. 203 – 204.

2. *¿Qué enseñar-aprender? Contenidos. El objeto de enseñanza-aprendizaje es el patrimonio, en este caso cultural, a partir de conceptos, procedimientos y actitudes vinculados a esta realidad o a formas de relacionarse con ella:*

*Conceptos:*

*Directos. Idea de patrimonio, idea de cultura, conceptos vinculados a bienes y valores de la cultura y del patrimonio.*

*Tangenciales. Vinculados a la historia del arte, a la geografía, a la política, a la música... Al servicio de un concepto mayor: patrimonio.*

*Procedimientos: Conocer – comprender – respetar – valorar – cuidar – disfrutar - transmitir.*

*Actitudes (asociadas a cada procedimiento): Respeto por lo propio y lo ajeno, aceptación de la diversidad, aceptación del cambio, apropiación simbólica, pertenencia colectiva, identificación a partir de un bien (referenciación).*

3. *¿Cómo enseñar-aprender? Metodología.*

*a) Adaptándose a los individuos y contextos de referencia.*

*b) Significativamente.*

*c) Incidiendo en los procedimientos antes que en los resultados.*

*d) Construyendo identidades individuales y colectivas.*

*e) Trabajando la apropiación simbólica hacia el patrimonio.*

*f) Acercándonos al patrimonio desde las dimensiones emotiva y cognitiva.*

4. *¿A quién enseñar? Sujeto que aprende.*

*A todas las personas, con todas las necesidades específicas y en todas las condiciones posibles. Educación integral, a lo largo de toda la vida.*

5. *¿Dónde enseñar-aprender? Contextos de actuación.*

*En los contextos formales, no formales e informales, cada uno de ellos con su especificidad pero como integrantes de una misma realidad.*

6. *¿Quién enseña? Docente.*

*El educador patrimonial, un perfil de formación específica, actualmente no definido por ninguna titulación, pero que se vincula a las áreas implicadas en la educación, en las ciencias sociales y su didáctica, en la educación museal, en la educación a través de Internet y en la educación artística.”*

## TEORÍA CRÍTICA

Hemos mencionado como la Teoría crítica está relacionada con el Currículum posmoderno y con el análisis de las imágenes que desde él se realizan. Más adelante, veremos otras tendencias educativas como la Educación radical o la Museología crítica que comparten con la Teoría crítica su deseo de cambio de una realidad que no fomenta el desarrollo de una sociedad democrática, libre y capaz de generar conocimiento propio. La Teoría crítica se basa en la creencia de que es posible la emancipación ideológica y un reparto más democrático del poder y así conseguir la justicia social, y se plantea como una teoría general, como una forma de enseñar que puede ser compatible con otras como con la EACD. La Teoría crítica parte, o comparte, una serie de premisas con la visión posmoderna y que de la misma forma se pueden aplicar a la educación en lo que se conoce como la Pedagogía crítica, y que aplicada a la educación artística se denomina Pedagogía del arte crítica.

La Teoría crítica aplicada a la educación busca reflexionar sobre la puesta en práctica del proceso de enseñanza – aprendizaje, partiendo de la realidad de las aulas y poniendo en manifiesto la falta de conocimiento y de relación de los profesores con las filosofías educativas. Uno de los problemas que llevan a este desconocimiento, es una de las dicotomías, que como otras muchas también se critica desde el posmodernismo, la de profesor – investigador. Esta dicotomía se ha ido rompiendo en muchos ámbitos con la

denominada investigación – acción, pero su aplicación real en el ámbito educativo no ha llegado del todo<sup>133</sup>. Además, en el área de la educación artística podemos señalar dos motivos más que, aunque se encuentran presentes en otros campos de conocimiento, en el nuestro se encuentran agravados:

- La falta de formación específica. Tanto a nivel de educación formal como no formal, la mayoría de los educadores del campo de la educación artística están formado sólo en uno de estos ámbitos: historia del arte, creación artística (bellas artes) o educación; por lo que no disponen de la formación necesaria, ya no sólo para desarrollar labores de investigación sino desarrollar plenamente su labor como educadores.
- La constitución de la educación artística como disciplina. Recordemos que para este proceso se siguió en el modelo empleado en el área de las ciencias en general y de las matemáticas en particular: los expertos, los profesionales del campo elegían los contenidos que se debían dar y los pedagogos decían como hacerlo. Por un lado esto priva al educador que trabaja desde la realidad de elegir los dos pilares de su proceso de enseñanza: qué enseñar y cómo hacerlo. Por otro sitúa a unos grupos (profesionales del área y pedagogos) como los expertos y los que dictan las normas y a otros (educadores) como los que repiten las recetas dadas sin plantearse ni saber muy bien porqué.

Desde la Pedagogía crítica que denuncia esta situación, que Cary (1998) define como una situación en la que *“los filósofos filosofean, los teóricos de la educación postulan y los profesores enseñan aunque no sepan muy bien ni cómo ni por qué”*. De esta forma hay un grupo de personas que se encargan de la parte teórica de la educación, que dominan los conocimientos teóricos pero que no saben realmente si estos se pueden poner

---

<sup>133</sup> Recordemos como en el capítulo 1, mencionábamos la demanda hecha desde los museos a la universidad para que fuera esta la que investigara, porque ellos no tienen tiempo para hacerlo, y es que la falta de tiempo es una de las razones por las que los educadores de todos los ámbitos no suelen realizar investigación.

en práctica o que resultados dan, y por otro los que se encargan de poner en práctica teorías y directrices que no entienden y que creen que nunca podrán entender por no tener los conocimientos teóricos necesarios.

Pero existe otra razón más por la que es necesario plantearse esa división bipolar de investigadores – teóricos y educadores – prácticos, y es que el conocimiento no sólo se crea desde la investigación teórica como se pretende, sino que en el desarrollo práctico de la educación, el educador y los alumnos también crean conocimiento. Ante esta realidad, desde la Pedagogía crítica, se plantea la educación como un medio para perpetuar y legitimar las bases de nuestro sistema social: la verdad, nuestras creencias y las estructuras de poder; o gracias a esos potenciales generadores de conocimientos que son los educadores y los alumnos, cuestionar y replantear estas bases. De esta forma, la práctica educativa se convertirá también en filosofía educativa viable en la práctica y que devuelve el poder sobre el proceso enseñanza aprendizaje a sus protagonistas: los educadores y los alumnos; generando toda una serie de recursos que abren nuevas posibilidades educativas.

La mayoría de los teóricos que apoyan y defienden esta Teoría crítica piensan que nuestra sociedad no es democrática, sino que existen unos grupos que tienen el poder y otros que nunca podrán llegar a tenerlos, y como hemos visto, el objetivo de la Pedagogía crítica es poner de manifiesto esta cuestión y darle la vuelta creando individuos librepensadores que creen una sociedad realmente democrática. Esta visión transforma el aula en un lugar de reflexión y crítica, pero también en un lugar en el que desaparece la seguridad que tiene el profesor por ser el poseedor del conocimiento y por el lugar de respeto que le da ese sistema que se critica desde la Pedagogía crítica, por lo que el miedo y la comodidad suele hacer que se perpetúen en el aula los roles establecidos.

Hemos mencionado, y veremos más adelante, como muchas tendencias educativas consideran como imprescindible capacitar al individuo para que genere conocimiento propio, para así no depender de la figura del educador para aprender y conocer, y por lo tanto tener más libertad. Desde la Teoría crítica se considera que el conocimiento:



- Se despliega de diferentes maneras al ser polisémico, ya que tanto el que lo transmite como el que lo adquiere le aportan nuevos significados.
- Y por lo tanto está socialmente construido por lo que está cargado de valores implícitos y es mutable<sup>134</sup>.

Estas dos ideas nos hablan de cómo el conocimiento científico no es el único posible y que además no asegura el descubrimiento de la verdad. Por ello la Teoría crítica defiende la deconstrucción como medio de conocimiento y como modo de revelar que conocimiento adquirimos y cual no, quien lo elabora y porque se elabora y se considera necesario; es decir, se presenta como un medio para poner de manifiesto uno de los muchos repartos desiguales del poder, y llegar así a la justicia social. Es la deconstrucción la que nos lleva, por lo tanto, a ese mensaje invisible, que se ha construido y que podremos reconstruir gracias al estudio de la semiótica, de la retórica,... tanto las correspondientes al lenguaje oral como al escrito o al visual. Por ello es importante la educación artística, por que es la que nos dota de las claves para descifrar los mensajes visuales en busca de ese mensaje oculto.

Siguiendo con el problema del conocimiento y con una reflexión sobre el método científico como forma de llegar al conocimiento, nos encontramos con una nueva dicotomía: conocimiento cuantitativo (propio de las ciencias naturales o experimentales) y el cualitativo (propio de las ciencias sociales o humanas). Aunque los seguidores de la Teoría crítica aceptan el conocimiento cuantitativo, consideran que este no es acertado puesto que no refleja en su totalidad las características de dicho conocimiento. La Teoría crítica reniega de estas ideas ya que incluyen la separación entre el conocimiento y su poseedor de tal manera que los saberes se transmiten en compartimentos estancos que convierten el acto de enseñanza - aprendizaje en una actividad de *rellenado de huecos*, para Acaso (2002), muy cercana al conductismo. Por ello se plantea que si

---

<sup>134</sup> Un ejemplo puede ser el cambio de la creencia aceptada de que la Tierra era plana y el centro del universo, a aceptar que la Tierra es redonda y sólo un planeta más de los millones que existen

cada persona es diferente una de otra, si los contextos no son iguales ¿cómo puede ser tan uniforme el proceso de traspaso de información?

Una de las razones que lleva a que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea tan igual en unos contextos y otros es que en muchos de ellos se pretende transmitir el mismo conocimiento, el conocimiento producido por los grupos de poder que se deja invisibles otros tipos de saberes y los modos de llegar a ellos. De esta forma la cultura occidental realiza una colonización y un imperialismo cultural, absorbiendo y haciendo desaparecer otras formas culturales. Contra ello se propone como estrategia la revisión de la memoria nociva. La memoria nociva hace referencia a la influencias (explicitas e implícitas) que recibimos a lo largo de nuestra vida en la educación y que van formando nuestra conciencia y nuestro concepto del mundo. Esta memoria no es elaborada por cada uno, sino que de una forma más o menos consciente es elaborada por alguien para nosotros: nuestras familias, el sistema educativo, los medios de comunicación, Por ello se defiende un análisis y reflexión sobre la memoria nociva que hace ver ciertas cosas como normales, como por ejemplo y aplicándolo al ámbito de la educación artística, que en los libros de historia del arte, supuestamente universal, sólo se dedique un tema al arte no occidental y éste se considere siempre como inferior.

## LA PEDAGOGÍA DEL ARTE CRÍTICA

En apartados anteriores hemos visto como la EACD aporta a la educación artística su estructuración, la creación de objetivos y contenidos específicos del área y su organización según los perfiles profesionales a los que hicieran referencia: creador, espectador, crítico e historiador; y el Currículum posmoderno llama la atención sobre la necesidad de cambios en cuanto a la metodología y a los contenidos utilizados, proponiendo entre otras cosas, la inclusión de obras de arte de colectivos desfavorecidos o imágenes de la cultura visual popular en las clases de educación artística. La aplicación de la Teoría crítica a la educación artística, la Pedagogía del arte crítica, aporta sobre todo una forma de escoger o crear los contenidos para lograr una educación que favorezca el pensamiento crítico, el conocimiento propio y la justicia social,

contenidos que no sean elegidos y definidos por los investigadores sino por los protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje: educadores y alumnos.

El problema de la selección y organización de los contenidos se comienza a cuestionar con el posmodernismo, ya que se identifican la mayoría de los contenidos como metanarrativas formuladas por los investigadores. Hemos visto como los educadores, en muchas ocasiones, no tienen la formación o el tiempo para dedicarse a investigar, y por lo tanto no pueden elaborar sus propios contenidos mediante el método científico seguido por los investigadores. Por ello, desde la Pedagogía del arte crítica (PAC), se proponen nuevas formas de crear contenidos, nuevas formas de llegar al conocimiento. De esta forma, además, se conseguiría un proceso de enseñanza consciente, ya que viene de la aplicación de unos resultados de una investigación, pero además estos resultados serían fruto de un trabajo práctico, de la realidad educativa. Estos métodos que se plantean desde la PAC para la creación y selección de contenidos para la educación artística son:

- La creación de conocimiento a través de la semiótica.
- La metodología de la deconstrucción.
- La metodología cualitativa.

### **La creación de conocimiento a través de la semiótica**

Desde un punto de vista posmoderno y de la Pedagogía Crítica, la educación se considera como un diálogo, rompiendo la estructura y el vínculo poder – saber que nos lleva a una educación basada en el monólogo del educador que transmite su conocimiento al alumno. Lo que se pretende desde la PAC es que tanto los alumnos como los educadores participen en un diálogo en el que ninguno de los dos tenga un lugar privilegiado y en el que se vaya construyendo el conocimiento de una forma compartida. También hemos visto cómo se considera que cualquier producto cultural (y por lo tanto también todo lo que es considerado como artes visuales o como cultura visual) es un texto, un elemento transmisor de significado, el cuál se construye y se entiende por que existe un lenguaje común (en estos casos el lenguaje visual) que se puede analizar. Por

ello hemos de tener en cuenta la semiótica como forma de crear contenidos, ya que es la encargada de estudiar los signos, los elementos que forman este lenguaje y permiten la comunicación, así como plantearnos que se entiende por signo, para comprender porque su estudio nos puede ayudar en la creación de contenidos y en especial para el área de la educación artística.

La comunicación requiere signos y éstos se pueden afrontar desde dos puntos de vista: el del creador del signo, el que hace la representación; y el lector del signo, el que lo interpreta. De este punto de vista se parte en la PAC que considera por lo tanto al arte, sobre todo al contemporáneo, como un texto escribible, como diría Barthes, ya que es el espectador el que termina de aportar significado a la obra de arte o a la imagen en general, relacionándola con sus conocimientos y vivencias anteriores, tal y como defiende el constructivismo. Además tiene en cuenta la diferenciación entre el discurso denotativo, relacionado con lo objetivo, con el texto legible y una representación más cerrada; y discurso connotativo relacionado con los significados, con un texto escribible, con las interpretaciones propias de cada individuo. Esta idea, así como el conocimiento de los diferentes tipos de signos que hemos definido antes, son de gran ayuda para la educación artística. Desde la Pedagogía del arte crítica se considera a la educación artística como el medio para entender del lenguaje visual y su uso en los diferentes tipos de imágenes que nos rodean, desde la bolsa del supermercado a la portada del libro o a una obra de arte. Por lo tanto, otra de las labores del educador artístico debería ser la de enseñar a decodificar las imágenes de todo tipo que nos rodean, pero no de forma única, sino adaptándose a las características de cada uno, viendo como influyen estos mensajes denotativos y connotativos, y aportando así muchos contenidos nuevos y propios a la educación artística.

## La metodología de la deconstrucción

Al hablar del posmodernismo, vimos como una de sus claves era el término deconstrucción acuñado por Derrida y que se definía como la lectura en busca de los dobles significados, los mensajes latentes,... que tiene todo texto; circunstancia que viene dada, como acabamos de ver, por la naturaleza del signo y la comunicación. Teniendo en cuenta que la Teoría crítica lucha contra las metanarrativas y cualquier tipo de discurso o verdad única, es lógico que la PAC asuma la deconstrucción como medio para alcanzar el

conocimiento, es decir como medio de investigación y de aprendizaje. Aplicada a la PAC, la deconstrucción tiene como objetivo generar conocimiento emancipado a través de las imágenes para poder llegar a una distribución simétrica del poder. Para poder entender la aplicación de la deconstrucción a la Pedagogía del arte crítica, es necesario que tengamos en cuenta los siguientes conceptos:

- Texto visual. Como hemos visto, la deconstrucción parte de la idea de que todo producto cultural es un texto, el producto de un proceso de comunicación, y por lo tanto las imágenes también los son, al igual que la música, una novela o el baile de moda, ya que todos nos transmiten algún tipo de información. Esta idea de texto visual incorpora la idea de que el texto lo acaba el lector, motivo por el cual es quien da forma final al mensaje. Otro de los puntos importantes de esta idea es que se considera como portador de significado no sólo al texto escrito u oral, sino que también se consideran como creadores de significados a lenguajes no considerados importantes como el musical, el corporal o el visual. Es por todo esto que el educador que siga la PAC debe presentarse delante de las imágenes como delante de un texto inacabado, utilizando la deconstrucción y la sospecha para aportar su parte al significado final de las mismas.
- Presencia/ausencia. La idea del texto visual y por lo tanto de la deconstrucción revela la construcción jerárquica del conocimiento así como la dicotomía inherente a las estructuras de poder. En una oposición binaria siempre existirá un elemento superior a otro, un elemento *privilegiado* y un elemento *marginal*, y que además se definen por oposición a las características del otro; y la PAC pretende identificar esta oposición en los textos visuales. Una de las dicotomías de este tipo que debemos analizar es la establecida entre presencia/ausencia, y realidad/representación, en relación a la persona emisora del mensaje, el tipo de mensaje (oral, escrito o visual) y la veracidad que se le da al mismo.

Este conocimiento propio al que se llega a través de la deconstrucción es denominado por algunos autores como Giroux como *conocimiento peligroso* (*dangerous knowledge*), puesto que es creado por individuos

independientes, que no necesitan de una figura superior para aprender y que se cuestionan el conocimiento adquirido a través de otros. La PAC persigue la creación de individuos emancipados intelectualmente, que sepan analizar de forma autónoma un producto visual, que lleguen a saber que quiere transmitirnos realmente y que participen como espectadores activos en la creación de ese conocimiento nuevo. Son individuos que cuestionan los repartos asimétricos de poder en todos los ámbitos, incluido el escolar, y por lo tanto incómodos o peligrosos para los que se encuentran en lugares privilegiados.



Una de las Torres gemelas tras el impacto de un avión el 11S<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> Un ejemplo de la confusión que existe entre realidad y representación lo podemos ver cuando al preguntar a un grupo de universitarios si han visto el atentado a las Torres Gemelas todos responden que sí, cuando lo que hemos visto la mayoría (menos los que estuvieron allí) son representaciones de estos atentados.

Este conocimiento propio al que se llega a través de la deconstrucción es denominado por algunos autores como Giroux como *conocimiento peligroso* (*dangerous knowledge*), puesto que es creado por individuos independientes, que no necesitan de una figura superior para aprender y que se cuestionan el conocimiento adquirido a través de otros. La PAC persigue la creación de individuos emancipados intelectualmente, que sepan analizar de forma autónoma un producto visual, que lleguen a saber que quiere transmitirnos realmente y que participen como espectadores activos en la creación de ese conocimiento nuevo. Son individuos que cuestionan los repartos asimétricos de poder en todos los ámbitos, incluido el escolar, y por lo tanto incómodos o peligrosos para los que se encuentran en lugares privilegiados.

Aplicada a la educación artística, la deconstrucción hace que nos demos cuenta en primer lugar de que el lenguaje visual y las imágenes están devaluadas como generadoras de conocimiento frente al lenguaje verbal y a los libros; lo que hace que este tipo de educación a todos los niveles (desde primaria a la universidad) se considere como un campo de conocimiento poco importante, y que la educación artística sea considerada como una asignatura “maría” y esté destinada a aquellos que fracasan en el resto de las áreas de conocimiento. En segundo lugar nos damos cuenta de cómo la imagen se considera como mimesis de la realidad, es decir, como una copia y no como una representación, lo que implicaría que se fuera consciente de que una imagen transmite significado por medio del lenguaje visual. Al no contener conocimiento, el espectador no tiene importancia, ya que solamente observa, y es el creador de la imagen el que le da todo el significado. Esto deriva en la creencia de que la educación artística sólo es necesaria para aquellos que se van a convertir en productores de imágenes (artistas), ya que los espectadores al no aportar nada en su relación con las imágenes no necesitan formación en cuanto al lenguaje que se utiliza al construirlas. Por último, la deconstrucción y la sospecha nos hacen dudar de la existencia de un solo canon de belleza, de una única referencia válida y de la clasificación de los productos visuales en taxonomías como arte, artesanía o cultura visual popular y la superioridad de unas sobre otras.

Para finalizar, podríamos resumir las ideas básicas sobre la deconstrucción de la siguiente forma:

- La deconstrucción gira entorno a la problemática de la construcción del conocimiento.

- Considera cualquier estructura de conocimiento como un texto, de lo que se deriva la idea del texto visual.
- Estos textos son contruidos mediante la oposición binaria presencia (información oral) /ausencia (información escrita y visual) es decir, tiene que ver con la presencia o ausencia del emisor en la transmisión del mensaje.

## La metodología cualitativa

Después de la semiótica y la deconstrucción, la tercera metodología para la creación de contenidos en la PAC son los métodos de investigación cualitativos, que se presentan como alternativa al proceso de investigación cuantitativo y de comprobación empírica de hipótesis previamente formuladas, que eran considerados por el modernismo como el único método fiable de alcanzar el conocimiento. Para poner en práctica este tipo de métodos en cualquier área de estudio, tenemos que partir de cuatro nociones básicas:

- Los investigadores mediante su trabajo crean un cuerpo de conocimientos concretos en un momento determinado y en un lugar determinado (contexto); este conocimiento y los valores que de él dependen están relacionados los unos con los otros y su base teórica reniega del concepto de verdad absoluta a favor de un conocimiento en *movimiento*.
- El objetivo último de la metodología cualitativa es llegar a la realidad, a las experiencias diarias vividas por aquellos que son sujetos de este tipo de investigación.
- La educación artística posmoderna considera los métodos de investigación y los productos que estos generan como textos con múltiples interpretaciones.
- Este tipo de metodología puede llegar a ser crítica con el sistema.



Como introducción, podríamos decir que la TC y la PAC defienden una metodología de investigación cualitativa porque ésta considera que el conocimiento, el significado y el concepto de verdad son relativas y dependen de la visión particular de un individuo, es decir, dependen de un contexto, nunca pueden ser del todo objetivas ni reflejar la realidad de una forma completa y única. De esta manera, el investigador cualitativo asume que el conocimiento está construido por gran cantidad de realidades por lo que las conclusiones a las que llega no se validan como resultados absolutos.

A la hora de definir una metodología de investigación podemos tener en cuenta muchos de los factores que forman parte de ellas como la forma de formular las hipótesis, las técnicas utilizadas para obtener los datos, el tipo de datos que maneja o la relación que se establece entre el investigador y el sujeto de la investigación. Así algunas de las características de la investigación cualitativa desde el punto de vista de la Teoría crítica y la Pedagogía del arte crítica son:

- Mientras que en los métodos cuantitativos las **hipótesis** se formulan anteriormente a la investigación, en los cualitativos se utilizan métodos inductivos y se formulan las preguntas al mismo tiempo que se obtienen los datos y se procede a un análisis de los mismos. Las preguntas van evolucionando con la investigación, siendo admisibles los cambios y preocupándose más por la creación del conocimiento que con su comprobación, y según Gary (1998) se preocupan más por el proceso que por el resultado.
- Si nos fijamos en las **técnicas utilizadas para la obtención de los datos**, podemos ver como las metodologías cualitativas utilizan la observación participativa, entrevistas en profundidad, estudios de casos, investigación de campo, estudios inductivos etc.
- Si tenemos en cuenta el **tipo de datos** que se maneja en sus procedimientos, podemos decir que los datos cualitativos describen categorías, propiedades y atributos de las actividades de ciertos sujetos en sus propios términos, describen la naturaleza de determinado fenómeno tal como los seres humanos los experimentan. La investigación cualitativa generalmente no atiende

a magnitudes mientras que la investigación cuantitativa atiende únicamente a características de una sola variable: la observación de determinado fenómeno en términos de magnitud, es decir, de cantidad numérica consideradas independientes de la experiencia humana.

- Otra de las características que diferencian a estos dos tipos de investigación es la **relación que se establece entre el investigador y el sujeto investigado**. Desde el punto de vista de la Teoría crítica la investigación cualitativa suele tener en más en cuenta los intereses del sujeto investigado, y no sólo los del investigador, considerándolo como un elemento activo de la misma. Esta característica sitúa la investigación en el terreno de la experiencia real en vez de en el laboratorio, el espacio descontextualizado, un espacio irreal, ya que en él no se pueden reproducir todos los elementos que influyen a lo investigado en su contexto real.
- Los métodos de investigación cualitativos han sido utilizados sobre todo en las **disciplinas** consideradas dentro de las humanidades y ciencias sociales como la antropología y la sociología, más cercanas a la educación que las ciencias naturales o experimentales. Este tipo de metodologías en el campo concreto de la educación aparecen en 1960 debido a la influencia de las ciencias sociales pero se mantienen marginales frente a los métodos cuantitativos.

Por último hay que aclarar que la metodología cualitativa no es crítica por sí misma sino que hay aplicarla para llegar a crear fines con conciencia crítica, es decir, es un método de investigación que considera la posibilidad de la coexistencia de diferentes verdades y puntos de vista de gran valía, sin la primacía de ninguno de ellos por lo que es muy útil para justificar y elaborar contenidos que ayuden a crear estructuras asimétricas de poder. Dentro de este último enfoque aparece lo denominado como investigación cualitativa ideológica, investigación para la acción crítica o investigación para la aplicación crítica (Acaso, 2002) debido a que el fin último de este tipo de investigación es crear cambios sociales utilizando para ello la educación artística como agente de cambio.

## ***VISUAL THINKING STRATEGIES (VTS)***

VTS son las siglas por las que se conoce con más frecuencia al Visual Thinking Strategies<sup>136</sup>, un método de acercamiento al arte que, como veremos, tuvo su origen en el MoMA y que hoy es utilizado en muchos museos de todo el mundo y que está teniendo mucha acogida en los museos españoles. Éste es, junto a la museología crítica, una de las pocas tendencias educativas con una vertiente clara en los museos; y además la única metodología con nombre propio, con cuerpo teórico formulado, investigado y publicado,... que hemos encontrado que se haya desarrollado por y para educar en el museo.

## **HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES**

Este método que en principio se denominó Visual Thinking Curriculum<sup>137</sup> (VTC) fue creado en el MoMA por la colaboración entre la psicóloga cognitiva Abigail Housen y al entonces responsable de educación de este museo, Philip Yenawine. Yenawine había empezado a preocuparse sobre el público que acudía al museo y en 1983 comenzó un estudio para conocerlo. Esta preocupación hizo que cuando cinco años después conoció a Housen, que estaba desarrollando desde los años 70 estudios sobre el pensamiento estético desde posiciones cercanas a Piaget y al grupo Zero de Harvard, empezaran a trabajar juntos desarrollando programas para los estudiantes y profesores que acudían al museo. En 1991, y movidos por la voluntad de crear un método secuencial que facilitara a los profesores establecer diálogos con sus alumnos sobre obras de arte, empezaron a investigar y a organizar los resultados obtenidos durante esos tres años de trabajo conjunto y se asociaron con el Bard College, el Institute of Contemporary Art en Boston, y el Boston Museum of Fine Arts creando el primer modelo de lo que sería el VTS. Tanto Yenawine como Housen dejaron sus trabajos para formar en 1995 una consultora educativa, *Development Through Art Inc*, que tenía como

---

<sup>136</sup> Estrategias de Pensamiento Visual

<sup>137</sup> Curriculum de Pensamiento Visual

finalidad difundir el método que habían experimentado en el MoMA; y una organización sin ánimo de lucro, *Visual Understanding in Education*, dedicada a desarrollar investigaciones sobre la educación artística desde un punto de vista cognitivo y evolucionista. Ambas iniciativas consiguen que el VTS se empiece a aplicar en Europa del Este y en EEUU, así como que se inicien las publicaciones sobre la misma, llevando a las diferentes interpretaciones en diferentes contextos y con diferentes nombres que podemos encontrar.

Partiendo de los estudios realizados sobre el VTS y de la formulación del mismo que se realiza en los materiales que se utilizan en la formación de los educadores que van a implementar actividades siguiendo esta metodología, podemos definir como características principales de la misma las siguientes:

- Es una metodología basada en el **constructivismo** de Piaget, para la que un conocimiento nuevo siempre se adquiere a partir de un conocimiento previo y éste se convierte así en algo interno e individual. La forma de alcanzar el conocimiento a través del VTS es la observación y el razonamiento a partir de evidencias, es decir, a partir de lo que se puede observar en la obra con la que se está trabajando. En este aprendizaje no influye tanto el entorno social o los contenidos a trabajar como la forma de articular el modo de adquisición de nuevos conocimientos, ya que esta metodología se ha aplicado sin grandes modificaciones para diferentes obras y en diferentes contextos sociales. Lo importante es la metodología del diálogo socrático (en el que el profesor dirige a los alumnos hacia una meta) y que el alumno piense, no importa tanto si lo que piensan está bien o mal<sup>138</sup>, sino desarrollar esta capacidad.

---

<sup>138</sup> "Habrá momentos en que [el profesor] piense que un comentario está equivocado, pero los conceptos de correcto/incorrecto aquí no son válidos. Lo que importa es que los alumnos piensen. Es mejor [no] corregir ni apostillar" (VUE, 2001c). "(...) aceptar cada comentario de un modo imparcial. Recuerda que este proceso no está dirigido a conseguir respuestas correctas sino a establecer unas pautas útiles para pensar" (VUE, 2001d).

- El VTS desarrolla en cortos periodos de tiempo **habilidades de comprensión y razonamiento** no sólo aplicables a la educación artística sino también a otras disciplinas escolares como la capacidad de razonamiento, de deducción, de pensamiento abstracto, de formulación de hipótesis,...; y además establece nuevas relaciones entre el profesor y el alumno. Esto se logra en actividades organizadas en tres fases: mirando detenidamente las obras de arte incrementando progresivamente su complejidad, respondiendo a preguntas basadas en la percepción visual y el desarrollo, y participando en discusiones grupales cuidadosamente coordinadas por educadores. Preguntas como *¿qué ves?* *¿qué puede estar pasando?* *¿qué ves que te hace pensar eso?* son las que utilizan los educadores para conducir el diálogo, además de la institucionalización de las respuestas de los participantes. La intención es que los alumnos tengan la sensación de que sus ideas y razonamientos se tienen en cuenta y se utilizan para seguir el razonamiento general.
- El VTS es utilizado en la educación artística ya que **aumenta la capacidad de analizar y comprender las obras y ayuda a la alfabetización visual**, lo que favorece la capacidad de crear obras, por lo que se cumplen con ella los principales objetivos de la educación artística. Se considera un buen método para un primer acercamiento al arte, ya que por un lado hace que todos los participantes intervengan, se rompa el hielo, y el miedo a hablar y a participar desaparezca; y por otro desmitifica la visión del arte ya que se convierte en algo interpretable por todos y no sólo por unos pocos elegidos.
- A la hora de elegir las obras se aconseja **trabajar con unas determinadas disciplinas artísticas** como la pintura, la escultura o el dibujo, dejando de un lado otras como los audiovisuales, las instalaciones,... y que según Yenawine<sup>139</sup> sean reales, reconocibles y que

---

<sup>139</sup> Citado en Kivatinetz y López, 2006

cuenten una historia. Del mismo modo recomienda tratar temas poco controvertidos, que aunque en apariencia estas disciplinas o estos temas pudieran favorecer el diálogo al final llevarían a discusiones de las que no se sacarían reflexiones claras, por lo que se aconseja tratar sobre temas más neutros que aseguren a los participantes experiencias positivas.

## EL VTS DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Para tener una visión más amplia de esta metodología hemos creído oportuno reflejar algunas de las críticas que se realizan a ésta desde la Pedagogía del Arte Crítica y su aplicación en el ámbito museístico (la Museología crítica), y que recogen y formulan Kivatinetz y López (2006).

- Desde el VTS no se considera importante el espacio sociocultural donde se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, implementándose la misma metodología de la misma forma en cualquier lugar del mundo. Además no tiene en cuenta la subjetividad de los saberes, que se ven influenciados por las relaciones que se establecen en torno del proceso enseñanza – aprendizaje y no son tanto algo individual como defienden.
- Al trabajar con métodos socráticos, el alumno llega a donde el educador quería que llegara, es decir, el VTS viste de diálogo abierto algo que en realidad no lo es, ya que no pretende que el alumno llegue a su propio conocimiento sino al conocimiento que ha decidido el educador que es bueno llegar. Además la metodología de diálogo implementada fomenta que todos escuchen y valoren las respuestas de los compañeros, pero no establecen verdaderos debates, ya que no hay espacio para la replica a las respuestas de los compañeros o del educador, que como

hemos observado, por ejemplo en el Museo Picasso Málaga<sup>140</sup>, corta enseguida las respuestas que se salen de la tónica general o que no encajan con el camino que parece que el educador quiere llevar.

- Considera que la imagen contiene códigos, pero al no ser sólo un sistema de signos no puede leerse como tal. Sin embargo, se la trata como tal y se pretende que los participantes lleguen a ese mensaje, que sería la “verdad única” que transmite el cuadro y a la que hay que llegar, un conocimiento que hay que adquirir. Este conocimiento o esta interpretación ha de ser la que el artista dio a la obra, considerándose ésta más importante que las que puedan aportar los participantes.
- Otro punto en el que se basan las críticas es en la elección de las obras y en los aspectos de estas que se tratan. Con las preguntas básicas priorizan a las personas que aprenden a través de lo visual, el debate se queda solamente en aspectos formales de las obras y no pasa a indagar sobre las razones o los contextos socioculturales que llevaron a la producción de esa obra o que nos llevan hoy en día a ver, estudiar y dialogar sobre esa obra en concreto.
- El educador sigue siendo el protagonista del proceso enseñanza – aprendizaje, porque el que salga o no bien la actividad sólo depende de su capacidad para fomentar el diálogo, parafrasear a los alumnos,... es decir si conoce y maneja con habilidad las normas del método la actividad tendrá éxito<sup>141</sup>. Ésto supone que los objetivos que marca el método son para el profesor pero no para el alumno.

---

<sup>140</sup>Para más información sobre la implementación de esta metodología en el Museo Picasso Málaga, consultar capítulo 2.

<sup>141</sup> “El currículo se aplicará de modo plenamente satisfactorio si el profesor sigue una serie de pautas básicas, lógicas y comprobadas científicamente, aunque al principio le parezcan algo restrictivas. Estas sencillas reglas abren todo un mundo de posibilidades” (VUE, 2001c).

- A pesar de que los protagonistas son los educadores, su formación se relega a un segundo plano, y se considera tanto a estos como a los departamentos de los que forman parte, de forma artesanal y puramente práctica<sup>142</sup>, es decir considera que la forma de aprender y mejorar su trabajo es a través de la práctica, realizando el trabajo en sí y sin formación teórica sobre educación artística, museología,...

## ***EDUCACIÓN PARA LA CULTURA VISUAL***

Como comentamos en el capítulo 1, una de las razones por las que creemos que en la actualidad es necesaria la educación artística es porque vivimos dentro de un mundo repleto de imágenes. Gracias a la capacidad de producción y reproducción industrial, las imágenes están, según Jiménez (2002), insertas en nuestras vidas más que en ningún otro momento histórico en lo que denomina mundos visuales, es decir en mundos paralelos al mundo real contruidos a través del lenguaje visual y que tienen una influencia en nuestra identidad y nuestros quehaceres cotidianos cada vez más grande que la propia realidad. Estos mundos visuales son llamados también cultura visual (Acaso, Chaplin, Mirzoeff y Walter entre otros) y están formados por el grupo de imágenes que ayudan a dotar de significado al mundo para una determinada cultura y que forman parte de nuestra vida diaria. Este conjunto de imágenes es el objeto de estudio y el motivador de la Educación para la cultura visual, que parte del análisis de las mismas que se propone desde el Curriculum posmoderno, estudiando de forma crítica la presencia y la influencia de éstas en nuestro día a día pero sin llegar a proponer medidas sociales y políticas como se hace desde la Pedagogía del arte crítica o la Educación radical.

---

<sup>142</sup> Padró, 2005 citada en Kivatinetz y López, 2006.



Ferres (2000) afronta esta situación explicando como la escuela se sigue una enseñanza basada en la cultura tradicional, en el esfuerzo, la concentración, la abstracción y el texto; lo que contrasta con lo que hay fuera de ella, la cultura del espectáculo, en la que se valora la rapidez, el cambio, una cultura liderada por la imagen. Este enfrentamiento entre escuela y mundo exterior viene dado, según Ferres, por la importancia que tienen en uno y en otro el texto y la imagen. Define la cultura del espectáculo como la que está basada en la imagen, la cual no necesita ni esfuerzo ni concentración para ser comprendida, porque se percibe rápidamente y su significado se nos hace patente inmediatamente, desarrollando un pensamiento discontinuo y simultáneo. De esta forma se suele justificar que la imagen no puede llevar nunca a crear pensamiento abstracto que sí produce el texto, y que por ello en la escuela lo más importante es el texto, la palabra. Éste necesita del conocimiento de ciertos códigos, de detenimiento y de un esfuerzo mayor para ser entendido, porque lo que se nos están presentando son símbolos y no representaciones, desarrollando el pensamiento continuo y lineal.

*“Leer comporta la capacidad de ir más allá del significante. Ver imágenes comporta dejarse penetrar por los significantes. Podría decirse que leer comporta una actitud mental activa, de penetración, para dar sentido a unos signos que, en cuanto abstractos, están alejados de la realidad a la que se refieren. Ver imágenes, en cambio, exige una actitud mental receptiva, de apertura, de contemplación y de reconocimiento.” (pág. 53)*

Este detenimiento y este esfuerzo son los que nos ayudan a llegar a pensamientos y conceptos abstractos. Ferres afirma que los más radicales opinan que la cultura del espectáculo acabará con la cultura actual y que será negativa para generaciones venideras, aunque recuerda como, con la invención de la escritura, se pronosticó la caída de la cultura occidental porque a partir de entonces se iba a dejar de usar y desarrollar la memoria. Cada una de estas actividades (el desarrollo de la escritura y el desarrollo de la imagen) potencia unas conexiones especiales en el cerebro, una forma especial y diferente de pensar. Esto hace que la diferencia entre las personas formadas en una u otra cultura no sea la de que una es capaz de memorizar, o de concentrarse en la lectura, o de conectar multitud de información a la vez y el resto no, la diferencia es que

la educación recibida ha hecho que unas personas hayan desarrollado una serie de conexiones en el cerebro y otras no.

Otro de los elementos comunes en la cultura del espectáculo es el zapping en múltiples ámbitos, considerándose zapping no sólo el hecho de cambiar de canal en el televisor con el mando a distancia sino que habla también de un zapping actitudinal: las conversaciones que cambian constantemente de tema, el ir de bares en vez de estar todo el rato en un mismo sitio, abusar del transporte motorizado, el ritmo de vida rápido y cambiante son ejemplos de esto. Lo peligroso de la cultura del espectáculo y del zapping es que este ritmo vertiginoso haga que no se tenga tiempo para pensar. Este ritmo frenético está presente en los tres tipos de comunicación que utilizamos los seres humanos con más frecuencia:

- Oral: emisiones de radio que cambian de tema cada cinco minutos y se interrumpen con anuncios, discursos breves y variados para que no decaiga la atención del público,...
- Escrita: noticias en los periódicos que se resumen casi en los titulares, los mensajes de texto a los móviles o las conversaciones en los chats a través de frases cortas y palabras abreviadas,...
- Visual: constante bombardeo de imágenes, en prensa, televisión, internet, y paseando por la calle, al abrir el frigorífico o el armario del cuarto de baño,...

De estas tres formas de comunicación, es la visual la que más importancia tiene en estos momentos por el desarrollo tecnológico que nos permite crear y reproducir imágenes sin la menor dificultad. Si tenemos en cuenta que todas estas imágenes emiten mensajes y que el ciudadano medio urbano consume cerca de 800 imágenes diarias (Acaso, 2006b), podemos llegar a la conclusión de que como afirman Acaso (2006b) y Freedman (2006) el papel educador de la escuela se haya difuminado y que ahora casi cualquier lugar se convierta en educativo por la omnipresencia de las imágenes, que al no tener tiempo para pensar nos transmiten conocimientos de una forma inconsciente. A esto le tenemos que añadir la dificultad para diferenciar entre realidad y representación, de la que ya hemos hablado anteriormente, producida por el

*efecto realidad*, (Barthes 1989) que hace que entendamos cualquier representación visual como un documento y por lo tanto, no pongamos en duda su contenido.

Ante la importancia de la información visual, Acaso (2006b) se plantea una serie de cuestiones:

- ¿por qué se le da tan poca importancia a la representación visual, por ejemplo en la escuela, donde los niños aprenden a leer y producir textos pero no a leer y a producir imágenes?
- ¿por qué del mismo modo que se considera algo básico la alfabetización general (saber leer y escribir) nadie se ocupa por la alfabetización visual?
- ¿por qué hay tan pocos libros y estudios sobre la influencia de las imágenes en las vidas cotidianas de las personas cuando hay miles de libros y estudios sobre otros tipos de influencias?

Y la razón que encuentra es que a los productores de imágenes nos les interesa que el consumidor medio, deje de consumirlas y pase a leerlas, es decir a entender lo que nos quieren decir en realidad y a descubrir como a través de ellas se transmite lo que denomina *Terrorismo Visual*. Para llegar a este concepto, Acaso comienza remarcando cuatro características de la imagen que no debemos dejar de lado:

- Una imagen es un sistema de representación, es decir, es una construcción de carácter ficticio entendiendo por ficción aquello que no es la realidad.
- La imagen es la herramienta que se utiliza para representar la realidad a través del lenguaje visual, un tipo de código específico con unos componentes y una gramática especial.
- Las imágenes no son sólo ornamentos sino que generan conocimiento, es decir, modifican nuestra forma de pensar y hacen que nos posicionemos de determinada manera ante la vida.

- Las imágenes que nos rodean de forma cotidiana y nos ayudan a definir nuestro concepto del mundo constituyen nuestra cultura visual.

Esta cultura visual es para Acaso algo cotidiano, global, paradójico y placentero. Las imágenes que la forman están presentes en prácticamente todas las facetas y los momentos de nuestra vida y son compartidas con personas de todo el planeta gracias a las nuevas tecnologías; en ocasiones representan conceptos paradójicos y nos transmiten todo tipo de mensajes de una forma placentera y aparentemente inocua. En relación con el poder de la cultura visual y de la imagen en nuestras vidas se enuncian tres conceptos que es necesario tener en cuenta:

- El término **hiperestetificación** (Jiménez, 2002) define la característica social contemporánea por la que la elección de personas y bienes se realiza en muchas ocasiones primando sus características estéticas y olvidando, por lo tanto, otros valores como por ejemplo la moralidad o la honestidad.
- Baudrillard (1984) define como **hiperrealidad** al conjunto de imágenes que nos rodean y que forman una segunda realidad, muchas veces con más trascendencia en nuestras vidas que la realidad verdadera.
- **Mentiras visuales** o las falsedades emitidas a través del lenguaje visual. Con este concepto trabaja el artista Joan Fontcuberta, que se autodefine como un mentiroso profesional e intenta deslegitimar la fotografía como documento a través de su trabajo.

## TERRORISMO VISUAL

El término *Terrorismo Visual*, lo que Acaso (2006b) define como “*el sistema de presión organizado desde los grupos de poder con el objetivo de aterrorizar a la población a través de la imagen*” (pág. 27), tiene su origen,

según la autora, en la entrevista que realiza Michael Moore en *Bowling for Columbine* (2003) a Marilyn Manson, al que relacionan con la matanza del instituto Columbine porque los autores escuchaban sus discos. Durante la entrevista, Manson da su opinión sobre la razón de la matanza:

*“Así es como lo quieren los medios y así lo difunden convirtiéndolo en miedo. Porque cuando ves la televisión, ves las noticias y te bombardean para que tengas miedo. Hay inundaciones, hay sida, hay asesinatos. Te ponen un anuncio. Cómprate un Ford. Compra Colgate. Si tienes mal aliento nadie hablará contigo. Si tienes granos no te tirarás a la chica. Y no es más que una campaña de miedo y consumo y creo que esta es la base de todo este tinglado. Mantener a todos con miedo y que consuman. Todo es tan sencillo como eso”*

Este terror propagado por las imágenes se basa en el poder que tiene la repetición de una serie de imágenes para predisponernos de forma negativa o positiva hacia algo en concreto y se caracteriza por ser constante, omnipresente, ubicuo y placentero, al igual que la cultura visual. Pero lo peligroso es que a través de él no sólo se nos vende algo o se nos entretiene sino que se nos configura visualmente, dando sentido a nuestras vidas a través de los intereses de otros. Además de esto, el *Terrorismo Visual* tiene como objetivos:

- Impedir el desarrollo del conocimiento propio, es decir, imposibilitar que el ciudadano occidental desarrolle sus propias ideas y construya sus propias versiones sobre lo que ocurre en la realidad.
- Que el espectador no piense, inundando su vida de temas y preocupaciones que lo alejan de los verdaderos problemas que tiene y que en muchos casos están causados directamente por los estados y las multinacionales, los creadores del Terrorismo Visual.
- Modelar la identidad del individuo, sustituyendo como fuentes de educación y de creación de la identidad a la escuela y la familia. De esta forma la identidad ya no es heredada sino que es construida según los intereses de otros.

Acaso defiende que las metanarrativas visuales, es decir, las definidas por Lyotard pero construidas y transmitidas mediante el lenguaje visual, son las encargadas de difundir el terrorismo visual y las micronarrativas visuales las encargadas de luchar contra él. Para definir mejor estos dos conceptos, enumera una serie de características en las que se diferencian:

- Las metanarrativas visuales transmiten dos tipos de mensaje: el mensaje manifiesto, que es la información que podríamos llamar explícita y el mensaje latente que contienen una información de carácter implícito, a través del cuál se nos transmite el terror. Las micronarrativas visuales buscan desenmascarar el mensaje latente de las metanarrativas y hacernos pensar.
- El discurso de toda metanarrativa visual es esencialmente reduccionista, mostrando un mundo lleno de dicotomías y sin puntos intermedios, lo que articula a través de imágenes de exaltación, las que muestran lo que hay que ser, y las imágenes de mofa, las que muestran lo que no hay que ser. Las micronarrativas visuales, sin embargo, son las encargadas no sólo de mostrar las medias tintas, sino de transformar las imágenes de exaltación en imágenes de mofa y viceversa.
- En las metanarrativas visuales existe un claro encubrimiento del autor, lo que dificulta y en algunos casos imposibilita el poder llegar a la fuente, a la persona o grupo de personas que han creado dicho producto visual. Por el contrario, en las micronarrativas visuales, al estar casi siempre firmadas, es muy fácil llegar hasta el creador, contrastar la información y culpar al productor del producto visual en el caso de que de dicha imagen dependan determinadas cosas.
- Y por último, mientras que las metanarrativas visuales son de muy fácil acceso para el espectador, las podemos ver en cualquier lugar y en cualquier momento, las micronarrativas visuales, por el contrario, son de muy difícil acceso.

De estas metanarrativas, en cuyo proceso de construcción tenemos que tener en cuenta tanto a los que encargan su producción (gobiernos, multinacionales, empresas, centros educativos,...) como los que las crean (empresas de publicidad, fotógrafos,...), producen una serie de terrores que Acaso divide en tres grupos fundamentales: terrores del cuerpo, terrores de clase y terrores culturales. Estos terrores se crean cuando entre el constante bombardeo de imágenes, hay una serie de estereotipos o modelos que se privilegian de forma automática y otros se degradan de la misma forma.

- Los **terrores del cuerpo** son los que considera más instaurados en nuestra sociedad. Establecen su fuerza sobre nuestro cuerpo influyendo en nuestros modos de alimentación y los trastornos derivados de ella, en la percepción del paso del tiempo y de la edad, en el uso de la cirugía estética, la moda, los salones de belleza y gimnasios,... La razón de la creación de estos terrores es crear consumidores y con ellos mantener una gran cantidad de industrias y empresas. De estas imágenes se crean los miedos a ser viejo, a no tener un pelo o unos dientes perfectos o a estar gordo.
- Los **terrores de clase** influyen sobre lo que ha de tener y hacer una persona para pasar a ser de la clase social más reconocida en nuestra sociedad. En estos terrores influyen, por ejemplo las revistas de decoración o del corazón que nos muestran como son las casas de los ricos y famosos, además de cómo viven, a donde van de compras o de vacaciones. Así por ejemplo se produce el miedo a no tener una casa como la de las revistas o a no poder ir de vacaciones.
- Los **terrores culturales** no generan consumidores como los dos anteriores, sino que generan votos o seguidores de determinadas creencias. Entre los terrores culturales, la autora distingue algunos como el de ser de una raza no blanca o del partido de la oposición política.

## BASES PARA LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL

Una vez propuesta esta tesis, Acaso nos guía por un camino para llegar a la identificación y a la liberación de los terrores que nos acosan, y es que si queremos educar a nuestros alumnos, en el ámbito que sea, para poder enfrentarse a la cultura visual y a la hiperrealidad y los terrores que de ella se derivan, lo primero que hay que hacer es conocer de que forma nos influye a nosotros mismos, para luego poder enseñarles a darse cuenta del poder que tiene en sus vidas. El primer paso propuesto es aprender a leer las imágenes, es decir, a mirarla con detenimiento para poder llegar a entender el mensaje que nos están transmitiendo, para que éste llegue a nosotros de forma consciente y no de encubierta. Para ello hay que aprender como funciona el lenguaje visual, lo que debería de ser uno de los objetivos de la educación artística. Una vez dominado el uso del lenguaje visual hay que desarrollar una actitud de sospecha frente a las imágenes, que nos permita pasar del mensaje manifiesto al latente. Este proceso se resume en lo que la autora ha denominado MELIR o *Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean*, que se resume en el esquema que aparece en la página siguiente<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> Acaso, 2006, pág. 97.



### MELIR (Método para la Lectura de las Imágenes que nos Rodean)

#### 1. Empezando a leer

Mirar más de cinco segundos y clasificar la imagen por la función que le ha dado el creador: informativas, comerciales, artísticas y otras.

#### 2. Las cinco preguntas clave

- ¿Cómo ha llegado esta imagen hasta mí?
- ¿Qué estructura física alberga al producto visual?
- ¿Cómo se ha construido la imagen?
- ¿Es accesible y cuántas veces la he visto?
- ¿Quiénes son u autor o autores?

#### 3. ¿Meta o micro?

- ¿Esta imagen es una metanarrativa es decir, quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que les interesa a otros o es una micronarrativa que quiere hacernos reflexionar y que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo?
- Análisis de estereotipos visuales.
- Mensaje manifiesto.
- Mensaje latente.

#### 4. Da nombre a tu terror

- Tipo de terror.
- Actividad consumista que desarrolla.
- Consecuencias sociales de ambas cosas.

#### 5. ¿Me lo voy a creer?

- ¿Decido interiorizar el mensaje o no?

El MELIR no sólo nos sirve para leer las imágenes de los medios de comunicación, sino que también para analizar las imágenes que se utilizan en el proceso enseñanza – aprendizaje. Recordemos que al comienzo de este apartado hablamos de cómo existía una gran ruptura entre la educación que se daba en la escuela y la que se daba fuera, pero también la hay entre las imágenes que se utilizan en una clase de arte y las que consumen los alumnos en el día a día. Freedman (2006) habla de cómo el currículum academicista se encarga de la conservación y el mantenimiento del conocimiento tradicional, es decir del conocimiento transmitido por el lenguaje verbal, y cuando se fija en las imágenes lo hace dando un especial énfasis al desarrollo de las técnicas artísticas dejando en un segundo plano el componente intelectual de las artes visuales. Este currículum academicista, que aún impera en muchos de los lugares donde se imparte educación artística de una forma más o menos reglada, se define por las siguientes características:

- Las representaciones figurativas y la función mimética del arte se privilegian el arte como interpretación de la realidad frente al arte como metáfora.
- A nivel creativo se da más importancia al desarrollo técnico, considerando que saber de arte es saber de técnicas artísticas. Esto se debe a que el proceso técnico encaja mejor que el proceso creativo, la creación conceptual de la obra,... dentro de los parámetros del proceso de conocimiento científico, ya que las variantes se pueden medir y observar de forma “objetiva”.
- Las disciplinas a tener en cuenta son las denominadas clásicas: dibujo, pintura, escultura o grabado; dejando olvidadas o considerando inferiores a otras como la instalación, la performance o incluso la fotografía.
- Sólo es considerado importante el arte que aparece en los libros de texto, lo que supone una ausencia total del arte que se está realizando en el momento en el que viven los implicados en el proceso enseñanza – aprendizaje, o el creado en otras culturas o por otros colectivos diferentes.

- La reducción de los contenidos de la educación artística a los pertenecientes a la alta cultura y la no incorporación de las imágenes de la baja cultura, que son las que más conocen y con las que conviven a diario los alumnos: anuncios, revistas, películas, videojuegos,...
- La transmisión del concepto de arte unido a la noción de belleza (no hay arte feo, no hay arte fuera del canon) o del arte como don, el artista como genio (no todo el mundo puede ser artista, se necesita un don,

El currículum academicista que define Freedman, considera que quien no tiene ese don especial que le permite ser artista no lo podrá ser nunca y por lo tanto no necesita de la educación artística. Sin embargo, son muchos los autores (Freedman, Rickenmann,...) que afirman que el proceso de aprender a construir y responder ante la complejidad de las artes visuales no puede ocurrir sin guía. A menos que la gente reciba instrucción al respecto, nunca irán mas allá de la superficie de las imágenes y de los objetos que ven todos los días, por lo que como ya apuntaba Acaso, es necesario ayudar para que se lleve a cabo este proceso.

El estudio de las imágenes, y en especial las que nos llegan a través de los medios de comunicación y que forman parte de nuestro día a día, no sólo ayudan a defendernos de los terrores visuales, sino que pueden favorecer al estudio en otras áreas y hacer que el aprendizaje resulte más entretenido y efectivo para los niños y adolescentes. Ferres (2000) afirma que parte de la culpa del fracaso escolar es que en la escuela se trabaja con temas y de formas totalmente diferentes a las que en el exterior se acercan los nuevos conocimientos al individuo; se está intentando que los alumnos se entusiasmen y se interesen por temas que afectan y atraen a los profesores pero no a ellos. La escuela necesita de imágenes, de sonidos, de movimiento,... necesita utilizar los medios audiovisuales para que conecte con los alumnos, pero estos suelen ser considerados más como entretenimiento que como medio de aprendizaje, priorizando una vez más el texto escrito. Ante esto el autor recuerda que dentro de la cultura tradicional muchos personajes destacados en diferentes ámbitos del saber como Einstein, Leonardo da Vinci o Miguel de Unamuno, han dejado claro que para ellos no hay conocimiento, creación o saber que no se geste a partir de las emociones o sentimientos; y que no sólo el impulso personal proviene de las emociones, sino que para convencer, para

interesar, para motivar a otra persona hay que conocer sus intereses, sus gustos,... y llegar a ella mediante emociones y sensaciones. Tanto es así que en ocasiones “... *el timbre de voz, la entonación, la intensidad, los cambios de ritmo en la expresión verbal, la expresividad visual y gestual, la presencia física, el vestuario, el dinamismo corporal, el control del espacio...*” (pág. 192) cuentan más que el propio mensaje, siendo estas las que perduran y convencen. Y es que, en una sociedad en la que los avances tecnológicos permiten que máquinas como el ordenador o la televisión sean capaces de transmitir información, los educadores deberían volver a su función más importante: despertar el deseo y el entusiasmo por aprender. El objetivo es, que al final, el hecho de aprender, de conocer cosas nuevas,... se transforme en sí mismo en el premio, en lo que mueva a hacerlo; pero para ello hay que ofrecer algo más que el simple conocimiento al principio. Para llevar a los alumnos y ofrecerles una educación más atractiva y útil, se propone el uso de elementos que conecten con el alumno como el uso de la televisión, que permite además de incrementar la motivación dentro del aula y prolongar el aprendizaje fuera de ella; o la incorporación de imágenes de su entorno extraescolar, que además de motivar servirán para que puedan aplicar de mejor forma lo aprendido fuera del colegio. Otro recurso a utilizar es el zapping, que permitirá que los alumnos no se aburran y estén en una constante actitud de atención, para lo que propone técnicas como:

- Utilizar unidades didácticas breves y organizarlas de tal forma que se vuelva a conocimientos anteriores, conectando unos con otros y trabajando el mismo tema desde puntos de vista diferentes.
- Introducir las nuevas tecnologías en el aula, como por ejemplo la cámara de video, que se puede utilizar para aportar información sobre lo trabajado en clase, para comprobar el nivel de comprensión de lo aprendido, para trabajar la expresión audiovisual, realizar entrevistas o encuestas como medio de investigación, evaluar aprendizaje de actitudes o procedimientos, o realizar actividades multidisciplinarias.
- Incorporar metodologías y técnicas de trabajo diferentes.

- En el discurso verbal introducir cambios de intensidad, de ritmo, de entonación,...

Pero como dice Freedman (2006), para que los alumnos reciban una educación artística que no les haga plantearse para que les sirven estas clases; para que reciban una educación artística que les dote de herramientas para enfrentarse, no sólo a las imágenes artísticas (que son las que menos presentes están en su vida) sino a todo tipo de imágenes; es necesario que los educadores se den cuenta del poder que tienen. Este poder puede ser utilizado para legitimar la cultura dominante, sin plantearse quién o por qué se ha decidido que esos son los conocimientos que debe tener el alumno; o para hacer que éste se reflexione acerca de temas como la realidad y la representación, los estereotipos visuales,... y así la cultura visual se convierta en medio de adquisición de conocimiento propio y deje de ser medio de control sobre ellos.

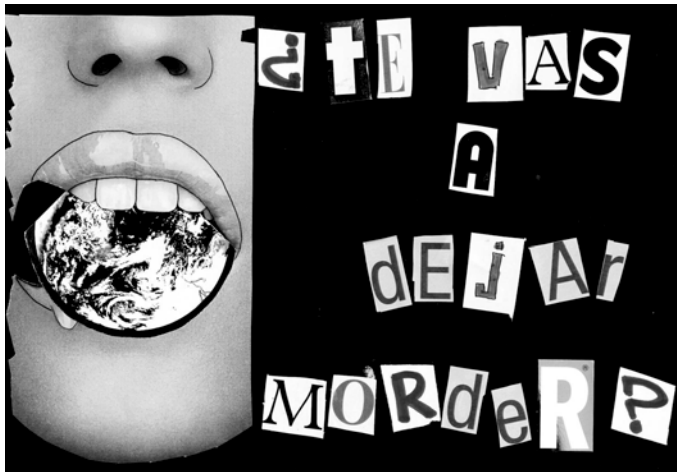
## ***EDUCACIÓN RADICAL***

Hemos visto como el Curriculum posmoderno propuso herramientas para analizar las imágenes que nos rodean y como las clasificaron en metanarrativas y micronarrativas. La Educación para la cultura visual se centra en desenmascarar la influencia y el poder que tienen determinadas imágenes en nuestro día a día y de demostrar la necesidad ser consciente de ello. La Teoría crítica aplicada a la educación artística defiende la necesidad de formar personas críticas, que luchen contra aquello que de forma inconsciente les hace vivir de una forma u otra y que sean capaces de desarrollar un conocimiento propio. La Educación radical o las metodologías radicales que se nombran en el título de la tesis serían aquellas que proponen estrategias, acciones concretas,... para lograr, en este caso a través de la educación artística y las imágenes, desarrollar el pensamiento crítico y el conocimiento propio. El uso del término radical en lugar del término crítico que se ha utilizado anteriormente es propuesto por McLaren (1997) ya que considera que el término crítica ha perdido su dimensión política y social pasando a relacionarse sólo con una habilidad del pensamiento. Además sirve para marcar una diferencia entre lo que él llama “teóricos críticos ortodoxos” que se pierden en la teoría sin aportar soluciones prácticas ni implicar en el pretendido proceso de cambio a los que deberían ser los protagonistas del mismo: los educadores y los alumnos; y los teóricos que si que se preocupan de

llevar esta teoría a la práctica. Esta dicotomía y el para qué de la educación radical se pueden resumir en las siguientes frases de Freire<sup>144</sup>:

*“En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas de crear una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje de los mass- media, capaz de interrumpir, contestar y transformar el aparato de estos, de manera que pierdan su poder de infantilizar a la población y dejen de crear sujetos sociales pasivo, temerosos, paranoicos y apolíticos”*

Para mostrar propuestas que lleven a la práctica la idea de crear esta ciudadanía, tomamos como referencia dos textos: *El Manifiesto para la educación del arte en tiempos posmodernos* y el artículo *Guía de campo para educadores de arte: tácticas de guerrilla para el cambio*; los cuales vamos a resumir para dar una visión general de este tipo de educación.



Trabajo realizado por un grupo participante en un taller de cartelismo.<sup>145</sup>

<sup>144</sup> Prólogo a McLaren, 1997.

*El manifiesto para la educación del arte en tiempos posmodernos*, está extraído del libro *Dilemas posmodernos: ensayos extraños dentro de la educación artística* escrito por Jan Jagodzinski uno de los autores actuales en el campo de la educación artística más radicales. En este texto expone diez cambios que es necesario que se den para desarrollar una educación artística válida en el contexto en el que vivimos actualmente. Los puntos a cambiar son:

- El arte debería de ser considerado como práctica social y no como creación de cosas hermosas que causan deleite. De esta forma nos podríamos acercar a él verdaderamente como un producto cultural y no como algo sublime que causa admiración y que por lo tanto se aleja de nuestro intento de comprensión. Considerando al arte como un producto cultural, ya no sólo podríamos cuestionarnos acerca de sus cualidades estéticas o técnicas, sino que también nos preguntaríamos acerca de las condiciones sociales que fueron necesarias para que se creara y para que ahora lo observemos, transformando la contemplación en reflexión.
- Eliminar la concepción del artista como genio que crea en soledad y se expresa de una forma personal en sus obras, para considerar éstas como un texto que sólo puede ser elaborado por la influencia del contexto en su creador y por el manejo de los signos, confeccionada como un elemento intertextual. Además, es necesario cuestionarse acerca de la posición en la que se queda el espectador, si el uso de ese lenguaje de signos es sólo empleado por el artista o también puede ser utilizado por el espectador para completar el significado de la obra.

---

<sup>145</sup> Esta imagen es el resultado de un taller, ejemplo de la aplicación de metodologías radicales, realizado por Paloma Checa, Blanca Martín y Clara Megias con adolescentes de la ciudad de Segovia. El taller trataba sobre el cartelismo y en él los participantes se pudieron expresar con un medio que le es propio (el cartel reivindicativo) sobre temas que les importaban y que eligieron ellos mismos y realizaron pegadas de los carteles por la ciudad. Es un ejemplo de contestación ante las metanarrativas con la construcción de sus propios discursos.

- Las escuelas deberían ser centros de creación de micronarrativas, en las que los estudiantes dieran respuesta a los temas que de verdad les importan y les tocan a través del lenguaje visual. En las aulas debería haber una constante referencia a lo local, a lo cercano, en todos los ámbitos: político, literario, artístico, social,... porque es lo que más afecta a los alumnos. Representarse y contestar a los estímulos exteriores, al contexto que les rodea, cambiando la imagen que se da de ellos en la sociedad convendría que fueran objetivos prioritarios en las escuelas.
- La división entre alta y baja cultura no puede estar presente en clase si se pretende que los alumnos participen de la cultura. Darles la oportunidad de expresar y compartir su cultura, aunque en ocasiones el contenido de la misma sea la crítica o la sátira en contra de la cultura de los adultos o la considerada alta cultura. Esta actitud haría de la cultura algo más democrático y le daría capacidad de cambiar a la sociedad.
- Analizar las imágenes que nos rodean en busca de una comprensión más profunda de su uso y los efectos de las mismas, a través del desarrollo de una actitud de sospecha y reflexión sobre las mismas que debería de ser una metodología empleada en la educación artística. Cuestionarse acerca de la propiedad de las imágenes (son de quien las ha hecho, de quien las publica, de quien compra la publicación...), la razón de su creación o el por qué o el cómo llegan las imágenes a nuestros ojos es una forma para comenzar a desarrollar esta actitud de sospecha.
- Incluir dentro de los currículum obras posmodernas, en las que se cuestionen las dicotomías promulgadas por el modernismo; así como el estudio de medios como el cine o la televisión que son productos y medios de comunicación posmodernos.
- Ser conscientes de que vivimos en la hiperrealidad y el simulacro, que vivimos tomando como verdaderas realidades que sólo existen en los medios de comunicación y de entretenimiento.



Ser conscientes de que los modelos que intentamos alcanzar sólo existen en la hiperrealidad y que por lo tanto son irreales e inalcanzables.

- Reivindicar el gusto por la “baja” cultura y la poca atracción que produce la “alta “ cultura en la mayoría de la gente y como muchas personas realizan guerra de guerrillas defendiéndose, por ejemplo, como amantes informados y críticos de la televisión pero no esclavos embobados de la misma.
- Defender la diferencia y luchar contra los cánones únicos, como el de belleza, tanto aplicado al arte como a la identidad. Descubrir que el único canon de belleza femenina posible no es el de la mujer joven, delgada, con el vientre plano,... es tarea necesaria para la educación.
- Por último, Jagodzinski, propone recordar en lo que no queremos que se convierta la educación artística. Él recuerda una cita de Smith, (pág.16), “*La intención primera al enseñar a manipular los materiales del arte es la de ayudar a los estudiantes a que adquieran un gusto por el diseño artístico y a que capten ideas que les sean útiles en su comercio futuro con el arte.*” a la que añade “*En resumen: cultivar en los estudiantes una capacidad educada para apreciar la excelencia estética.*”

*Las tácticas de guerrilla para educadores del arte* están extraídas del artículo *Guía de campo para educadores de arte: tácticas de guerrilla para el cambio* escrito por Gayle Marie Weitz y Marianne Stevens Suggs y que forma parte del libro *Lecturas reales desde el campo de la educación artística: cosas que tu profesor nunca te contaría*. En estas tácticas de guerrilla se enuncian seis batallas en las que el educador artístico debería involucrarse, (la mayoría centradas en la formación de los mismos) y seis tácticas de guerrilla para luchar contra ellas. Antes de pasar a enumerar estas tácticas, merece la pena pararse a reflexionar sobre el nombre dado a estas metodologías. Son tácticas de guerrilla porque el enemigo contra el que se quiere luchar es poderoso (el conocimiento nocivo, el sistema educativo,...), mucho más que los educadores artísticos y por lo tanto la única forma de enfrentarse a él es con ataques rápidos y efectivos que le vayan

debilitando poco a poco, apoyados por un conocimiento mayor del terreno en el que se lucha. Muchas de estas tácticas están formuladas en una clave casi humorística, pero que tiene como objetivo demostrar la dificultad de la lucha y la necesidad de la misma.

- La primera batalla es la “*tiranía de la orientación formalista/ modernista*” ya que esta es la forma de educación más extendida dentro de la educación artística, sobre todo en los talleres de creación, mientras que en los únicos lugares en los que se imparte una educación posmoderna es en las clases acerca de metodologías de educación artística, educando de forma modernista y pidiendo que eduquen de forma posmoderna. Ante esto se propone la primera táctica de guerrilla “*Lobotomizar las partes de los cerebros de los profesores modernistas que enseñan perspectiva, círculos cromáticos y técnicas de composición. Contratar, después, a las agencias de publicidad que tuvieron tanto éxito en su promoción del tabaco entre los niños. Su función consiste en implementar una campaña que termine con la noción de que “los mejores profesores de arte provienen de la cantera de los mejores practicantes occidentales de las Bellas Artes*”.
- La segunda batalla surge de la necesidad de una educación artística que no se base únicamente en la historia del arte y menos sólo en la occidental. Es necesario que los estudiantes de educación artística puedan acceder a formación sobre arte de otras culturas y colectivos que no se encuentran representados en estas clases de arte para que tengan herramientas para trabajar luego con temas obligados como la multiculturalidad. Para ello se propone crear una base de datos disponible de forma libre por Internet, que no sólo clasifique a

las obras teniendo en cuenta su estilo, país de procedencia o medio artístico; sino también por tema tratado, conceptos,...; y que refleje a demografía global<sup>146</sup>.

- La tercera batalla es la necesidad de actualizar las prácticas llevadas a cabo por los educadores artísticos con sus alumnos, ya que la mayoría están influenciadas por conceptos y técnicas modernistas, y la dificultad de hacerlo a través de cursos de actualización ya que los docentes no suelen tener mucho tiempo para ellos. Contra ello se propone que en el currículo vital sólo se premie la participación en congresos y la pertenencia a asociaciones con conciencia crítica, que abarquen temas sociales y globales.
- La cuarta batalla es la que se debe luchar contra los elementos que controlan la educación artística: las pruebas para ser profesores de arte que privilegian una visión modernista del arte (en España actualmente lo que más peso tiene en las oposiciones a profesores de educación artística es el dibujo técnico); y el curriculum que elabora el estado y es de forzoso cumplimiento. Ante esto se propone *“Sustituir los exámenes para conseguir la certificación artística por detectores de educadores de arte (DEAs), que se parezcan a los detectores de metales de los aeropuertos. Para pasar con éxito a través de un DEA se requiere creer firmemente en la importancia del arte para la vida y todas sus ramificaciones. El paso por el detector de candidatos no cualificados disparará una alarma que señalará la necesidad de intenso remedio postmoderno o, si eso falla, de un asesoramiento sobre carreras alternativas. La formación que reciba la policía de educación artística sería parecida a la de los SEALs de la Marina.”*

---

<sup>146</sup> La mayoría de las obras que aparecen en los libros de historia del arte están realizadas por hombres blancos de cultura occidental, sin embargo en la población mundial el 51% de la población son mujeres o el 75% no pertenece a la raza blanca.

- Que los que eligen los contenidos y los que evalúan a los futuros profesores de arte sean normalmente funcionarios o políticos, que no tienen conocimiento sobre el arte y que consideran la educación artística como un extra y no como un elemento necesario en la educación y un medio de alcanzar conocimiento, es la quinta batalla a librar. La táctica de guerrilla propuesta es *“Secuestrar a todos los administradores y los funcionarios y someterlos a un entrenamiento intensivo en el que aprendan a valorar la cultura visual. Después, devolverlos a sus cargos, con la seguridad de que reestructurarán el currículo general. Pondrán al arte en el centro, donde pueda integrar todas las demás asignaturas escolares y funcionar como un catalizador para el cambio. Si el currículo da muestras de volver a caer en la tradición de leer, escribir y calcular, los administradores recibirán sueros correctivos por vía intravenosa hasta que cesen los síntomas. Si estos síntomas persisten, a los pacientes se les distribuirán cascos de realidad virtual programados para sus sesgos tendenciosos. Con ellos, los pacientes solamente podrán realizar sus tareas con audiencias virtuales.”*
- La última batalla a librar es el miedo de los educadores artísticos de secundaria de cambiar los contenidos de sus clases y que sus alumnos no aprueben los exámenes de ingreso en la universidad. Para ello se propone que se cambien esos exámenes o cursos, y que en vez de conocimiento sobre la historia del arte occidental, se valoren las acciones realizadas por los alumnos en el campo social, político, medioambiental,... la actitud crítica y la capacidad de adquirir conocimiento propio.



Guerrilla Girls, 1997.<sup>147</sup>

Partiendo de estos dos textos y del concepto de Educación Radical, Acaso desarrolla una forma de entender la educación artística, la Didáctica de la Sospecha, y una forma de aplicarla al diseño curricular y a la práctica educativa, el Anticurriculum.

## LA DIDÁCTICA DE LA SOSPECHA Y EL ANTICURRÍCULUM.

Partiendo de lo que Paul Ricoeur (1978) denominó como *hermeneútica de la sospecha*, el arte de sospechar sobre la interpretación de los textos, es decir, una técnica de interpretación basada en mantener una actitud sospechante; y de tres de las filosofías de la educación artística que hemos visto en apartados anteriores<sup>148</sup>,

<sup>147</sup> En 1997, las Guerrilla Girls, enviaron miles de postales como éstas a la curadora del MOMA, en protesta de la representación de artistas de sexo femenino o de otras razas en la exposición "Objects of Desire: the Modern Still Life" haciéndole ver que el modernismo seguía siendo masculino y blanco.

<sup>148</sup> Currículum posmoderno, Pedagogía crítica y Educación para la cultura visual

Acaso defiende la necesidad de desarrollar una actitud sospechante hacia las imágenes. Esta consiste en detenerse y preguntarnos qué quieren decirnos para luego pasar a establecer un sistema de análisis sobre ellas mismas, es decir, pasar de ver a leer. Esta actitud de sospecha es necesaria para entender las imágenes de una forma completa y la única forma de ser conscientes de la influencia que éstas tienen sobre nuestras vidas, nuestras costumbres, nuestros deseos,...La Didáctica de la sospecha defiende que esta actitud es la clave para enseñar a ver las imágenes y que además de ser una herramienta que se debe enseñar a utilizar a los alumnos, es la que debe utilizar el educador para generar el conocimiento que quiere trabajar con ellos; es decir que el educador debe utilizarla en primer lugar en su situación particular para luego aplicarla o transmitírsela a sus alumnos. Los términos que maneja fundamentalmente, muchos de los cuales ya hemos comentado en apartados anteriores, son los siguientes:

- Hiperrealidad, la versión de la realidad que se nos transmite a través de los medios de comunicación visuales fundamentalmente y la problemática que existe en muchas ocasiones para diferenciarla de la realidad.
- Deconstrucción, el concepto acuñado por Derrida y que habla de la necesidad de buscar dobles significados o contenidos en los textos (entendiendo como texto cualquier producto cultural) para llegar a un entendimiento pleno de los mismos.
- Hermeneútica de la sospecha o la actitud de sospecha al interpretar o deconstruir los textos.
- Memoria nociva, formada por aquellos conocimientos que hemos adquirido sin plantearnos quién ha decidido que los tengamos o por qué, cómo han llegado hasta nosotros,...
- Conocimiento peligroso o conocimiento crítico, el fruto y el objetivo de tendencias educativas como la PC que persiguen que el individuo cree su propio cuerpo de conocimiento, reflexionando, analizando, sospechando,... del conocimiento que se le ofrece.

- Resistencia informada compuesta por los individuos que generan conocimiento peligroso o crítico.
- Gran relato/pequeño relato, términos elaborados por Lyotard y que hacen referencia a los mensajes o narraciones de los grupos de poder y de los grupos oprimidos por el poder o sin voz respectivamente.
- Creación de conflictos como herramienta de aprendizaje, propuestas educativas de Efland y Cary, que defienden que la educación no debe huir de los problemas sino considerarlos como herramientas de aprendizaje, y que la educación no se debe basar en dar a los alumnos soluciones a los problemas sino plantearles problemas para que sean ellos los que busquen sus propias soluciones a los mismos.
- Currículum oculto, termino acuñado por Jackson (1968) y utilizado por otros autores como Jurjo Torres (1995), Acaso y Nuere (2005) y que hace referencia a los contenidos que se transmiten en el proceso enseñanza – aprendizaje de forma implícita, es decir de forma no consciente.

Todos estos términos están formulados para la educación en general, siendo generados en diferentes áreas educativas. Acaso cree necesario reformularlos desde el punto de vista de la educación artística y visual, es decir definirlos desde su uso dentro del lenguaje visual, defendiendo así que la imagen transmite conocimiento al igual que el lenguaje verbal y por lo tanto también podemos encontrar:

- Metanarrativa/micronarrativa visual, que serían las metanarrativas o las micronarrativas que se transmiten a través de las imágenes.
- Memoria nociva visual, las imágenes que forman parte de nuestra memoria nociva.

- Ciego vidente, es decir la persona que ve imágenes pero no llega a entenderlas. Es el analfabeto visual, el que no tiene las herramientas para deconstruir las imágenes y llegar a una comprensión completa de las mismas, ya que sólo accede al significado explícito pero no al implícito.
- Terrorismo visual, término que define la capacidad de las metanarrativas visuales de predisponernos de manera negativa o positiva hacia determinadas actitudes, cánones,... llegando a producir terror hacia algunos de ellos.
- Currículum oculto visual, que es el conocimiento que se transmite de forma implícita a través de las imágenes dentro del proceso enseñanza – aprendizaje. Elementos como la arquitectura o la decoración del centro educativo, el uso o no del uniforme, la distribución de los pupitres y la mesa del profesor, las imágenes que se utilizan para ilustrar los libros de texto,... son currículum oculto visual.

## Anticurrículum

Anticurrículum es un sistema planificado para organizar actividades educativas, desarrollado por Acaso. Este sistema de organización reúne muchas de las características influenciadas por tendencias que hemos explicado anteriormente (el Currículum posmoderno, la Pedagogía del arte crítica, la Educación para la cultura visual,...), pero creemos que el lugar más apropiado para hablar de él es este punto, ya que propone un cambio radical y a todos los niveles de la educación en general y la educación artística en particular. Recordemos como el Currículum posmoderno introducía las nociones de metanarrativa y micronarrativa o de deconstrucción, la PAC hacía hincapié en la necesidad del desarrollo del conocimiento crítico o la Educación de la cultura visual nos alertaba sobre los terrores visuales, es decir, como casi todas ellas se centraban prioritariamente en la reformulación de los contenidos. El Anticurrículum de Acaso da un paso más, reformulando, como veremos, todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.



El Anticurrículo nace de la idea de Freedman (2006) de que el verdadero fin de la educación posmoderna es la creación del currículo por parte del alumno y de cómo explica que sus propios alumnos lo hacen mediante el uso de Internet. Este objetivo se opondría al de los sistemas tradicionales de diseño curricular, que desde la óptica de muchas de las tendencias que hemos visto, es crear un tipo de conocimiento dependiente donde los contenidos son elegidos por la cadena estado - institución educativa - profesor, o bien el currículo de las empresas cuya cadena sería multinacional - imagen comercial - canal correspondiente (televisión, videojuego, etc.). Ante esto, Acaso defiende como idea base del Anticurrículo el crear un tipo de conocimiento independiente basado en el cuestionamiento de los contenidos tanto los impartidos en el sistema educativo como aquellos que nos llegan en la vida real. Para ponerlo en marcha, hay que revisar todos y cada uno de los ingredientes del diseño curricular: objetivo, contenido, metodología y evaluación.

### REVISANDO EL CONCEPTO PROFESOR

Para comenzar vamos a revisar la figura del profesor. Éste, es considerado normalmente como el poseedor del poder en el aula, es la figura clave del Anticurrículo ya que utiliza precisamente ese poder para subvertir el orden en el aula dándoselo al alumnado y porque es el que tiene que tomar la decisión y cambiar la forma de concebir y de poner en práctica la educación. En la pedagogía modernista fue el positivismo y el método científico el tipo de metodología utilizada para hallar y validar los contenidos, las metodologías,..., y como hemos visto, solía ser el investigador y no el profesor el que los creaba, es decir, eran decididos por personas ajenas al proceso enseñanza – aprendizaje. La revisión de la figura del profesor nos lleva a convertirle en investigador, para que tenga la capacidad de decidir por si mismo. Este paso le transforma en lo que Giroux (1990) denomina un intelectual transformativo y que consiste en:

- Un profesional crítico con todos los elementos y procesos que configuran la educación.
- Un profesional que entiende la enseñanza como práctica emancipadora.
- Un profesional preocupado con la recuperación de una comunidad de valores progresistas.
- Un profesional que fomenta un discurso público unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.



Aula teórica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM (derecha) y Museo Pedagógico de Arte Infantil (izquierda)<sup>149</sup>

## REVISANDO EL CONCEPTO OBJETIVO

El concepto objetivo dentro del campo de la educación es uno de los más estudiados, de los más nombrados y con el que más trabajan los profesores de la cultura occidental, y en la educación artística se incrementa su importancia con la consolidación de la EACD. Esta pedagogía por objetivos tiene mucho que ver con los sistemas de control del ejército o de las empresas, en los que se valora más el éxito de las acciones por el alcance o no de los objetivos, que el tipo de personas que se quiere crear. La alternativa al objetivo tradicional

<sup>149</sup> En estas dos formas de distribuir el espacio en el que se realizan actividades educativas producen un tipo de relación diferente entre alumno y profesor. En la primera (un aula teórica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM) vemos una tarima para el profesor y una serie de mesas para los alumnos orientadas hacia el lugar del profesor, lo que le sitúa como el poseedor del conocimiento y del poder. En la segunda (el Museo Pedagógico de Arte Infantil) no se distingue un lugar físico destinado al educador, lo que hace que este no esté privilegiado frente a los alumnos, que además trabajan concentrados en su obra y/o en las de sus compañeros, no en lo que muestra el profesor.

es el antiobjetivo. En vez de entender el concepto objetivo como una tarea concreta a realizar y de fácil calificación, el antiobjetivo consiste en una propuesta abierta cuya evaluación no atiende a patrones repetitivos ya que el resultado de su funcionamiento será diferente de individuo a individuo.

Desde esta nueva noción, Acaso establece una serie de antiobjetivos generales y operativos para la enseñanza artística, recordando que lo ideal es que los alumnos crearan sus propios antiobjetivos. El antiobjetivo principal es conducir a los alumnos a la emancipación intelectual que les permita identificar las ideologías implícitas a su alrededor en las representaciones visuales que nos rodean, recomendando para ello el uso de la sospecha como principal metodología de adquisición de conocimiento tanto en la práctica como en la investigación educativa ya que, sólo a través de la sospecha será posible que el alumnado genere un cuerpo de conocimientos propio. Además propone otros antiobjetivos como la revisión del concepto memoria nociva visual, la creación de conocimiento peligroso o el desenmascaramiento del currículum oculto.

### REVISANDO EL CONCEPTO CONTENIDO

Hemos visto como la preocupación principal de las últimas tendencias educativas se centra en los contenidos y en su selección, y como defienden que la información no es algo que podemos encontrar prefabricado en el exterior. En el campo de la educación artística hay una serie de metanarrativas que forman parte de los contenidos comúnmente aceptados y contra los que pretende luchar el Anticurrículum. Algunos de estos contenidos son los que señala Graeme (2003, pág.48).

*“Los cánones del arte occidental dominante incluyen muchos supuestos a los que deben plantar cara los enfoques multiculturales de la educación artística. He aquí algunos:*

- *El mejor arte del mundo ha sido realizado por los europeos.*
- *Las pinturas al óleo, la escultura (en mármol o bronce) y la arquitectura monumental son las formas artísticas por excelencia.*
- *Existe distinción jerárquica significativa entre arte y artesanía.*
- *El arte ha sido obra de varones.*

- *El arte ha sido creado por genios individuales.*
- *Los juicios críticos acerca del arte deben basarse en los siguientes aspectos: disposición de líneas, colores, formal texturas; realismo y proporción; uso de materiales; y expresividad (de acuerdo con las líneas preconcebidas de “corrección o exactitud” definidas por los expertos).*
- *El arte por excelencia exige una respuesta estética individual: el significado sociocultural es secundario.”*

Para luchar contra estas metanarrativas y estos conocimientos transmitidos de forma implícita, tanto el profesor como el alumno deben crear su propio cuerpo de conocimientos. Desde el Anticurrículum se propone trabajar con los siguientes tipos de contenidos, siguiendo las tesis de autores como Freedman o Giroux:

- El contenido autoseleccionado o negociado por los alumnos y el profesor para que este tenga conexión con su vida real y por lo tanto una aplicación práctica inmediata que motive e implique al alumno en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- El contenido vital, el que se conecta con cada alumno en cada momento, es decir un contenido que cambia de curso a curso, de mes a mes dependiendo de los estrenos de cine, el videoclip de moda, el último premio de arte,...
- El contenido reflexivo, el que el profesor debe añadir a los dos anteriores y que normalmente sale de los libros de texto, pero que debe ser presentado después de reflexionar sobre el origen del mismo o sobre las razones de que se encuentre en un libro de texto.

Además, Acaso, nos remarca la existencia de seis tipos de contenidos con los que el educador puede trabajar los contenidos orales (explícitos e implícitos), los textuales (explícitos e implícitos) y los visuales (explícitos e implícitos); en los que hay que procurar que siempre estén presentes algunos de los conceptos o de las cuestiones extraídas de las tendencias educativas que hemos repasado como las micronarrativas o la reflexión acerca de la hiperrealidad.

### **REVISANDO EL CONCEPTO METODOLOGÍA**

En cuanto a las metodologías hemos de tener en cuenta dos aspectos. Por un lado deberíamos pararnos a pensar sobre cuál es la mejor forma de organizar los contenidos y por otro cómo debemos hacer que los alumnos creen su propio cuerpo de conocimientos. Desde las propuestas tradicionales, la organización de los objetivos venía dada, al igual que estos, por agentes externos a la realidad en la que se desarrolla la actividad educativa (el Ministerio de Educación, las editoriales de los libros de texto,...) por lo que difícilmente se adaptaban a las necesidades específicas de cada contexto. Una vez fijados los contenidos y la forma de organizarlos, el profesor solía recurrir a transmitir los conocimientos (que no a crearlos) en forma de clase magistral y dar a los alumnos soluciones tipo a problemas tipo.

Desde el Anticurrículum se propone el trabajo desde la adquisición de problemas y con metodologías como la mesa redonda, en la que las opiniones o los conocimientos de cada participante tengan igual valor y que favorezca la creación de un conocimiento reflexionado y consensuado entre todos. En cuanto a la creación de los contenidos por parte de los alumnos se propone trasladar al aula las metodologías propuestas desde la PAC: la deconstrucción y la hermenéutica de la sospecha.

### **REVISANDO EL CONCEPTO EVALUACIÓN**

Desde un punto de vista tradicional se ha confundido la evaluación con la calificación y se han considerado ambas como un medio de control y de represión por parte del profesor frente al alumno. Esto provoca que los alumnos suelen estar más preocupados por la nota que van a sacar y en no suspender la materia que en aprender. Existen investigaciones recientes han puesto de relieve los valores negativos de la evaluación y la mayor implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje cuando no la hay, lo que se hace especialmente patente en la educación no formal. Además el tema de la evaluación en la educación artística tiene una dificultad añadida, puesto que en ocasiones es difícil evaluar un trabajo de forma objetiva sin dejarse llevar por el gusto personal; tendiéndose a valorar más la capacidad de copia de la realidad o el dominio técnico que la creatividad o la visión crítica.

Desde el Anticurrículum, se proponen una serie de cambios generales aplicables a la evaluación de cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje, luchando por que:

- Se elimine el encasillamiento que hace que clasifiquemos a los alumnos desde el primer momento como buenos o malos y evaluemos en función de esto y no de su trabajo.
- Se prioricen las técnicas cualitativas frente a las cuantitativas, es decir que la evaluación no se limite a calificar, a asignar un valor numérico al trabajo, sino a reflexionar acerca del proceso llevado por el alumno, indicando las cosas buenas y malas y creando con ello una herramienta para su mejora.
- Se evalúe de forma sistemática la acción docente, pasando parte del poder a los alumnos que se sienten poseedores del mismo al poder evaluar a quien normalmente es el evaluador.
- Se evalúe no sólo el rendimiento del alumnado en el aula sino, y de forma muy especial, fuera de ella, es decir la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a su vida diaria.

Todos estos cambios se pueden poner en práctica con diferentes sistemas de evaluación como los siguientes, en los que el poder de la evaluación no pertenece sólo al educador, sino que es compartido con los otros protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje: los alumnos.

- Evaluación anticipada, en la que el alumno se fija a modo de objetivo la calificación que desea obtener al finalizar el proceso y se marca el camino a seguir para conseguir esta calificación.
- Evaluación compartida, en la que el que evalúa no es sólo el profesor, sino que esta tarea es compartida con el alumno evaluado o con el resto de los compañeros.
- Autoevaluación, en la que el propio alumno evalúa su trabajo, su esfuerzo, su progreso,... ya que es el que mejor lo conoce.

- Evaluación de la acción docente, ya que para que el profesor se convierta en investigador y mejore su actividad docente, ésta también debe de ser evaluada por los destinatarios de la misma.

## EXPERIENCIAS RADICALES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Además de estas propuestas más generalizadas del empleo de metodologías radicales en la educación artística con sus posibles aplicaciones al ámbito museístico, podríamos mencionar algunos ejemplos particulares que destacan por su originalidad.

Una de estos ejemplos es el de Almut Linde. Esta artista llegó a la educación como una derivación lógica de su trayectoria artística y fue de esta trayectoria de la que surgió su metodología educativa. Su obra artística parte de la idea de que el artista no tiene como función crear formas, sino investigar sobre las que ya hay. Esto le llevó a crear obras en las que necesitaba la implicación de otras personas para su realización; generalmente equipos de operarios cualificados: obreros, albañiles,... Según su punto de vista, la labor de estos profesionales es totalmente natural, real y pura ya que su intención no es hacer una obra de arte sino la de hacer su trabajo habitual. La participación de otros en su obra le lleva a desarrollar proyectos en los que no se puede distinguir la función educativa y la función artística. Algunos de estos proyectos los presentó en el curso *Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación del arte* (Bilbao, junio 2006).

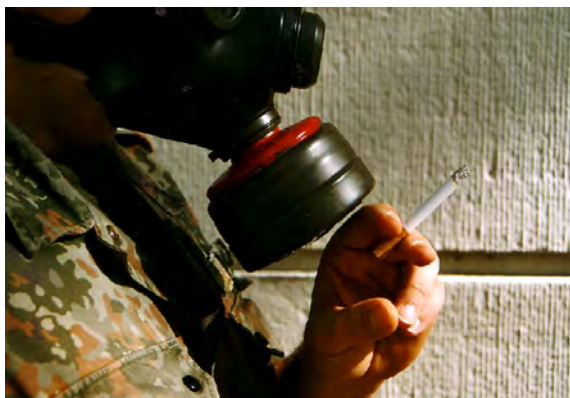
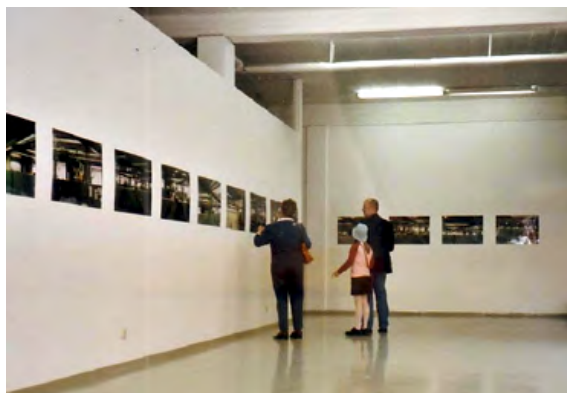
La primera de estas propuestas se desarrolló en una gran ciudad de oficinas. Para dar vida y actividad fuera del horario de trabajo a este entorno se decidió crear galerías de arte. La propuesta educativa surgió como una estrategia para que el personal que trabajaba en las oficinas acudieran a las galerías, ya que la mayoría no lo hacía y el intento dinamizador a través de su apertura no estaba dando resultado. En esta ocasión, Linde comenzó a trabajar con algo que resultaría un elemento común en el resto de sus proyectos artístico-educativos: la recontextualización. Los empleados de una de las oficinas trajeron objetos ajenos a este

espacio de trabajo, y Linde los fotografió asomando por encima de las mamparas que dividen los lugares de trabajo. Estas fotografías fueron expuestas en una de las galerías con gran éxito de público. Después realizó un proyecto similar en el que los trabajadores de una granja de vacas se fotografiaban junto a su vaca favorita, exponiéndose los resultados en las instalaciones de la granja. Tanto en este como el proyecto anterior, la función educativa no parece estar todavía muy presente ya que tenían como objetivo acercar a las salas de exposiciones a un público que normalmente no las frecuenta y la obra resultante (las fotografías) parecen todavía pertenecer claramente a la artista.

En los proyectos posteriores, realizados en un instituto de educación secundaria y en el Cuartel General del Ejército en Hamburgo la situación cambia. Como en el primer proyecto, se les pide a los participantes en la actividad que trabajen a partir de elementos ajenos a este espacio; pero en este caso hay una intención educativa en la que se parte de ejemplos como la obra de Meret Oppenheim en la que transforma unos tacones en unos muslos de pollo, para trabajar las recontextualizaciones artísticas y el proceso creativo. En este caso la artista funciona también como educadora y al finalizar el trabajo, los participantes se fotografían y se exponen dentro del contexto en el que se han realizado las obras.

La originalidad de estas propuestas es que cuando termina la exposición en los centros donde se han realizado las actividades, en las que las fotografías se exponen como obras de los participantes; Linde las expone en museos, galerías,... como obras suyas. Esto se debe a que no diferencia entre su labor educativa y su creación artística, siendo ambas una sola. La educación que imparte equivale finalmente a las instrucciones que podría dar a un equipo de albañiles para que levantaran la pared que necesita para materializar la obra que ha proyectado en su mente; sus alumnos se convierten en hábiles operarios cualificados que plasman su obra.





Fotografía realizada con uno de los objetos aportados por los empleados (arriba derecha). Exposición realizada con las obras de los empleados (arriba derecha). Obra realizada por uno de los participantes de la experiencia realizada en el Cuartel General del Ejército en Hamburgo (abajo derecha).

Uno de los elementos que caracteriza la educación artística que lleva a cabo Almut Linde es la de utilizar para la enseñanza el mismo método que siguen los artistas, es decir, que el proceso creativo de una obra de arte se transforma también en el medio para enseñar arte. De la misma forma en el Centro de Historia de Montreal, el proceso que siguen para acercar al público infantil y adolescente a las piezas que forman parte de la colección del mismo (artísticas y no artísticas) es el proceso seguido por los historiadores. Este tipo de metodologías, además de acercar a los participantes a la forma de trabajo de los profesionales, contribuye

normalmente a que las actividades sean más abiertas y a que el conocimiento que se adquiere en las mismas sea un conocimiento activo y propio.

Roser Calaf, en su intervención en el curso *Museos para todos: Propuestas educativas para una sociedad intercultural*, celebrado en León en septiembre de 2006, comentó una propuesta educativa para escolares que consistía en acercar a los niños al arte contemporáneo a través de obras que los artistas habían creado específicamente para este fin. Además, habló de la necesidad de que el museo se convirtiera en una prolongación del conocimiento que se genera en la escuela y alertaba sobre la necesidad de continuidad en el trabajo sobre conocimiento adquirido para que la visita al museo no se convirtiera sólo en diversión. También puso sobre la mesa la idea de que no existen metodologías nuevas, sino que todas tienen antecedentes que podemos rastrear a lo largo de la historia.

En este mismo contexto, Carmen Lidon Beltrán, presentó una propuesta para acercar el arte contemporáneo a los adolescentes. Se trata de una página web ([www.selfconstructing.com](http://www.selfconstructing.com)) que cuenta con la colaboración de siete centros de arte contemporáneo españoles<sup>150</sup>, los cuales ceden la imagen de una obra de su colección para crear una serie de actividades a partir de las mismas. A través de siete obras; de las cuales se aporta información sobre la misma, su autor, el centro en el que se encuentra,...; se pretende trabajar siete conceptos relacionados con la identidad adolescente, construyendo su propia obra digital, eligiendo imágenes, textos,... que se relacionan a la vez con la obra estudiada y con el adolescente que la realiza y su realidad.

Freedman<sup>151</sup>, habla de cómo las nuevas teorías educativas giran en torno a la cultura visual, como englobadora de todas las imágenes presentes en nuestra vida cotidiana; la interpretación de los significados;

<sup>150</sup> Patio Herreriano, La Caixa, Centro Galego de Arte Contemporánea, Espai d'Art Contemporani, Fundació Miró de Palma, Artium y DA2 de Salamanca

<sup>151</sup> Citada en Beltrán en Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

la importancia del estudio de los contextos en los que se crea y se consumen las imágenes; y la crítica social. Ésto ha provocado la aparición de una pedagogía de la reconstrucción social, defendida por autores como Efland o Barbosa; una pedagogía que defiende la educación artística como un medio para aprender sobre la vida y crear una sociedad más justa y democrática, tratando en el aula los problemas de los alumnos fuera de ellas a través de imágenes que les son propias.

## ***MUSEOLOGÍA CRÍTICA***

Una vez analizada la Educación radical, vamos a analizar otra de las tendencias surgidas a partir de la Teoría crítica. La Museología crítica no es en sí misma una tendencia educativa, sino una concepción de lo que es un museo, de cuales deberían de ser sus funciones y la relación que debería de existir entre el museo y el visitante. La razón por la que la incluimos aquí es porque el resultado de aplicar la Teoría crítica a la museología implica que se considere al museo como un espacio democrático, de generación de conocimiento propio y crítico, para lo que es imprescindible la educación. Por ello, al igual que la Teoría crítica no es una tendencia educativa pero de ella surge, al aplicarla a la educación artística, la Pedagogía del arte crítica; al aplicar la Teoría crítica al museo surge la Museología crítica y con ella una metodología educativa propia del contexto museístico.

Para poder entender qué supone y de dónde parte la Museología crítica, debemos partir de los diferentes discursos sobre educación artística y museos que distinguen los autores que defienden este tipo de educación. Así, y siguiendo el discurso de Carla Padró<sup>152</sup>, podemos distinguir diferentes tipos de educación artística aplicados al ámbito museístico o diferentes formas de hablar sobre los objetos y su historia: estéticamente, a través de las disciplinas, con la experimentación y o de forma comunicativa. Éstas

---

<sup>152</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

determinarán qué objetos son museables, cómo y dónde ubicarlos, la relación que se establece entre el público, las obras y el espacio/ institución donde se exponen,... Esta distinción es interesante porque, además de en la autodescripción que hacen de la tendencia que defienden, se puede entrever rasgos que identifican a la Museología crítica en la descripción que hacen de las anteriores.

La primera forma de acercarnos a los objetos artísticos es a través de un análisis formalista o estético. El museo que lleva a cabo este tipo de educación se concibe como un espacio para fomentar el buen gusto y como un escape para la vida cotidiana. Presenta un discurso idealista que marca claramente discursos acerca de la belleza y sobre la importancia de conceptos tales como la unicidad, la originalidad o la autenticidad. En este tipo de museos no se suele dar mucha importancia a la labor educativa, ya que se considera que la obra por el hecho de estar expuesta en el museo ya es obra de arte y que la contemplación y admiración casi religiosa del objeto, ya es fuente de conocimiento.

La segunda forma de acercarse al objeto museable sería a través de las disciplinas, que dividen los objetos por características y según las que posean los colocan en un museo u otro. Esta forma de organizar los museos divide la realidad en parcelas que quedan expuestas en diferentes lugares y de forma fragmentada y descontextualizada, para que el público conozca el “mundo” a través de ellos.

En estos casos, nos enfrentamos a museos que como decía Malraux (Battro, 1999) hacen que el objeto pierda todo el contexto en el que fue creado (utilidad, valoración, finalidad,...) y por lo tanto la relación directa con las personas; para ser un objeto de arte por el mero hecho de estar colocado en un museo. Los que llevan a cabo la labor educativa son los curadores de los museos, es decir los encargados de gestionar qué obras pertenecen al museo y cuáles de éstas deben de ser expuestas. La figura del educador, cuando existe, se limita a transmitir el discurso del comisario de la exposición, en visitas cargadas de datos que el visitante acepta sin poner en duda. En estos casos los programas educativos se suelen caracterizar por las siguientes particularidades:

- La visión acerca de las obras expuestas que más predomina tiene que ver con los roles relacionados con el museo como institución, como el de coleccionista o el de comisario.
- La relación del visitante con la obra se limita a la contemplación, por lo que su rol es pasivo. Al esperar esta relación del público, no se tiene en cuenta que puedan existir personas que lleguen al museo con diferentes formas de conocimiento, nivel cultural, posibilidades de acceso a las obras a nivel intelectual, físico,... ya que lo único que tienen que hacer es contemplar. La única diferencia existente es la que se crea de forma clara entre el visitante experto y el no experto.
- La educación es una forma de consolidar al museo, tanto en sus funciones como en su discurso: la transmisión de una cultura dominante y de un discurso acerca de las obras expuestas que no puede ser discutido ni modificado.

La tercera forma de acercarse a los objetos expuestos en un museo es a través de la experimentación. Este modelo, tomado generalmente por los museos de ciencias y los museos infantiles, se conciben como un laboratorio - parque de atracciones, como un espacio en el que los visitantes podrán interactuar con los objetos (originales o reproducciones) para alcanzar un conocimiento activo de una forma divertida, fomentando sentidos y sentimientos. Unida a la creación de estos museos, surge en los años 60 y 70 la educación por descubrimiento vinculada al ámbito museístico, en respuesta a una educación museística basada en la historia y con una intención de democratizar los museos. Este tipo de educación relacionada con esta clase de museos se puede distinguir por:

- Dar mucha importancia a la organización de la exposición, porque a través de ella los visitantes van a poder experimentar y adquirir conocimiento. Los elementos que forman parte de la exposición no son piezas únicas e intocables, sino elementos que pueden ser manipulados, muy vinculados con la cotidianeidad.

- El departamento de educación tiene mucha importancia dentro de la organización del museo, puesto que debe de estar presente en el diseño expositivo, para conseguir un espacio donde, a través de la interacción y el desarrollo de la creatividad, los visitantes aprendan y sientan el museo como algo cercano.
- Se incorporan actividades como el teatro, el juego,... para incrementar el carácter lúdico de la visita al museo y los educadores son sólo facilitadores, que estimulan la participación.

Otra forma, la más cercana a la museología crítica, es la comunicativa o también llamada de nueva museología. Dentro de esta concepción del museo, todos los objetos (incluidas las “obras maestras”) son consideradas como productos culturales, frutos de un contexto determinado, devolviéndoles lo que una visión estética o taxonómica les había quitado: la relación con la gente. Los museos son por lo tanto conservadores y difusores de la cultura y el patrimonio cultural del lugar donde se encuentran, analizando los objetos desde un punto de vista de la historia local. En estos museos el visitante tiene un rol activo y se busca la sensibilización, así como la visita del público que no ha ido aún al museo y la fidelización del que sí, mediante actividades educativas diseñadas para cada segmento de la población (teniendo en cuenta sus necesidades según su edad, nivel cultural, capacidades físicas, intelectuales,... para acercarse a la obra). Este museo comunicativo y constructivista está influenciado por los resultados positivos de la educación por descubrimiento y por los estudios que se empiezan a realizar en los años 80 sobre la accesibilidad física, social e intelectual del público. Se busca ampliar el abanico de público visitante, haciendo del museo un lugar cómodo, libre y donde desarrollar el conocimiento, para todos los segmentos de la sociedad. Para conseguirlo, los departamentos de educación dan mucha importancia a la investigación sobre el público, para que así todos los profesionales del museo lo conozcan y puedan dar respuesta a sus necesidades. Sus programas educativos se basan en las siguientes premisas:

- El conocimiento que adquiere el visitante en un museo surge de la interacción entre lo que ofrece el museo y lo que el primero aporta.

- La investigación sobre el visitante y los contenidos propios de cada museo es necesaria para fomentar una educación basada en el diálogo y en la resolución de problemas, que sirva para dar diferentes interpretaciones a los objetos expuestos.
- El educador es como un director de orquesta que integra y fomenta las diferentes interpretaciones.
- Beltrán<sup>153</sup>, menciona además como característica que debería tener una exposición constructivista la posibilidad de entrar y salir de ella por diferentes lugares para posibilitar diferentes recorridos e interpretaciones, y que creé diferentes formas de interacción entre la obra y el visitante.

Por último, podemos mencionar una forma crítica de acercarse al objeto y a la cultura, que es la que se sigue desde la Museología crítica. Desde esta perspectiva, los objetos tienen múltiples y diferentes interpretaciones y significados que representan a una sociedad determinada. Estos objetos pueden ser, por lo tanto, interpretados y expuestos según múltiples discursos y es necesario ser consciente de que el discurso que se ofrece desde el museo es sólo uno de ellos. El museo se encuentra en una posición de poder al presentar estos objetos según un discurso determinado, tanto por su forma de exposición como por la forma en la que el departamento de educación hace que los visitantes se relacionen con dichos objetos. Esta visión busca reformular la concepción clásica del museo que está presente en modelos interpretativos que parten del estudio formal o de la división por disciplinas, y piensa que la clave para este cambio es el departamento de educación. Este intento de cambio se da influido por una actitud de sospecha y duda que llevan a la reformulación, en este caso, de lo que simboliza un museo, de cuáles deberían ser sus funciones,... Los museos, por ejemplo, legitiman un tipo de arte y una serie de contenidos y relatos relacionados con esos

---

<sup>153</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

objetos artísticos, y por lo tanto hay otros tipos de arte, de contenidos y de discursos que no muestran. Preguntarse quién, cómo y por qué eligen éstos y no otros, es una de las líneas de actuación de la museología crítica. De estas preguntas surgen nuevas acepciones de conceptos como cultura, que pasa de ser única e inamovible, a un conjunto cambiante de representaciones, formas de expresión, voces,... en las que se manifiestan relaciones de dependencia y poder. Los departamentos educativos de los museos, que quieran reformularse según esta tendencia, deben de tener en cuenta el poder que tienen y utilizarlo para conseguir un espectador más crítico y activo, que se relacione de una forma más democrática con el arte. Los programas educativos que elaboren deberán:

- Considerar el museo como un espacio de generación de conocimiento y de poder, pero también de diálogo y de negociación. Todo esto se hace presente por las exposiciones, que representan los ideales del museo, y por el programa educativo, entre otras cosas.
- Trabajar para ser conscientes y hacer al público consciente de los contenidos existentes en el museo relacionados con el poder o el prestigio, formulando e incluyendo relatos alternativos que den voz a los que normalmente no la tienen.
- Crear un público activo y crítico, que genere conocimiento propio que pueda ser revertido al museo a través de actividades e investigaciones de carácter cualitativo, que de más importancia a los discursos que surgen de los objetos que a los objetos en si.

Aunque en principio se haga esta división, Padró aclara que en ocasiones ocurre que un mismo museo sigue diferentes metodologías según el público que acude al mismo, haciendo, por ejemplo, visitas guiadas de carácter estético e histórico para el público adulto, actividades de aprendizaje experimental para público infantil y actividades desde la óptica de la museología crítica para grupos de colectivos desfavorecidos.



Una de las dificultades para desarrollar una educación artística de calidad en los museos de las que habla Carla Padró<sup>154</sup> es la desconexión que existe entre los encargados de llevarla a cabo y el resto de la organización del museo. En principio la parte educativa es marginada normalmente del plan general del museo, sin llegar a dotarla de los medios necesarios para desarrollarse de forma eficaz. Consecuencia de esto es que los formadores de los museos son en muchas ocasiones voluntarios o alumnos en prácticas y no personal contratado, que no haya en los museos apuestas claras por crear espacios específicos destinados a la educación, que no se realicen investigaciones a partir de las experiencias realizadas por falta de personal cualificado o con tiempo para realizar estas tareas,... y todo esto afecta a la calidad educativa. Esta situación hace que en las actividades pedagógicas de los museos tiendan o bien a repetir las metodologías, contenidos, currículos,... de las escuelas y por lo tanto de la educación formal; o siga desarrollando visitas guiadas en las que el objetivo parece ser demostrar la gran memoria del educador que ha sido capaz de digerir una gran cantidad de datos, fechas, nombres,... y que los repite delante del público visitante. Los recorridos que se realizan tanto los educadores de forma conceptual, como los encargados del diseño expositivo de forma física; son cerrados y no tienen la posibilidad de adaptarse a las necesidades específicas de un grupo. El no reconocer las ventajas y las desventajas de la educación no formal y del espacio y las obras concretas con las que se trabaja; repetir sistemáticamente las metodologías empleadas en la educación formal, es por un lado una muestra de la necesidad de personal cualificado en los departamentos pedagógicos de los museos; y por otro una de las causantes de una educación de poca calidad. Este personal debe ser multidisciplinar y en un departamento pedagógico tendrían que trabajar a la par educadores, historiadores, artistas, diseñadores,... para crear exposiciones y actividades educativas para todos los públicos.

Ante esta realidad sólo se puede reaccionar generando un currículo propio de cada museo, con una metodología también propia, que aproveche todas las características que distinguen a ese museo de otros

---

<sup>154</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2007.

espacios educativos. Para que este cambio sea posible debería existir una conexión permanente tanto entre los educadores con los miembros del departamento pedagógico que trabaja en los despachos, como entre el equipo pedagógico con el resto de los departamentos del museo, y en especial con los encargados del diseño expositivo. Sólo esta comunicación y el trabajo en común de estos agentes puede llevar a cambios tan necesarios como el de los roles de guía/educador, curador, comisario, visitante,...; la creación de nuevos recorridos, dando la posibilidad al público de diseñar los suyos propios, decidiendo que es lo que quiere ver y cuando; la creación de visitas tipo performance, en las que guías y público participen por igual y de una forma activa;...

La Museología crítica defiende, al mismo tiempo, que el museo no sólo debe de dejar de ser un centro para las clases altas, sino dejar de parecerlo. La mayoría de los museos hoy en día pretenden abrirse a todo tipo de público y convertirse en lugares democráticos, pero las clases bajas y minoritarias siguen sin acudir porque lo perciben como lugares que no les corresponden, tal y como se extrae de un estudio realizado en Inglaterra con población india, pakistaní y caribeña que expuso Tony Bennet en su participación en el curso *Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación en el arte* (Bilbao, junio 2006). En esta ocasión también defendió que los museos tienen y pueden servir para que se relacionen y se integren clases sociales, étnicas, culturales,... diferentes, buscando en primer lugar el modo de que estas puedan y quieran acudir al museo.

En esta línea, Verónica Sekules, de la University of East Anglia (Reino Unido), expuso en el *I Congreso Internacional de Museos y Educación artística*, celebrado en Valencia en diciembre de 2005, una experiencia desarrollada en Reino Unido llamada “*Campaña por el derecho al arte*” en la que perseguía que todos los niños pudieran tener acceso a los museos y por lo tanto tener contacto con las obras de arte reales, utilizando el arte como motor de la mejora social. Además, Sekules, se pregunta quienes acuden a los museos y si las escuelas acuden a los museos sólo porque da buena imagen hacerlo. En respuesta a esta pregunta presentó

el programa *"Inspiring learning for all"*<sup>155</sup>, un proyecto del gobierno del Reino Unido que tiene como objetivo regular, organizar, explicar y evaluar el conocimiento que se da en los museos y a quienes se da. Mediante este proyecto se pretende que los museos, bibliotecas y archivos (sobre todo los que funcionan con fondos públicos) sean espacios donde el público pueda aumentar sus conocimientos, su capacidad de comprensión, o adquirir valores y habilidades. Con este proyecto se pretende fomentar la concepción que sobre los mismos transmite Sue Wilkinson en la página web del proyecto: *"Museos, archivos y bibliotecas están en una posición única para poner a la gente en contacto con nuevas experiencias y perspectivas, que pueden cambiar radicalmente sus vidas"*. Así, el museo se transforma en un centro de creación de nueva cultura.

Representantes de museos como el Walker Art Center de Minneapolis, o el Irish Museum of Modern Art, debatían en el curso *Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación en el arte* (Bilbao, junio 2006); sobre los programas especiales para cierto tipo de público y si el hecho de llevar a cabo este tipo de programas servían para integrar a los grupos con necesidades específicas o si por el contrario lo que hace es marginarlos aún más.

Un ejemplo de la aplicación de la museología crítica es el MUSAC. El Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León nace en pleno siglo XIX con la intención, no de conservar el arte del pasado, sino de apostar por el arte del presente y formar una colección con las obras que están creando los jóvenes artistas que están emergiendo hoy en día. Una apuesta por este tipo de arte choca con una ciudad como León, en la que el peso del patrimonio histórico es muy fuerte, donde la población no está acostumbrada al arte contemporáneo, y además la edad media de los habitantes de la ciudad es alta. Así, el MUSAC surge como una apuesta muy arriesgada y más teniendo en cuenta el contexto en el que se crea. Por ello desde el principio, el objetivo del museo con respecto al público es el de transformarse en un espacio que la gente perciba como suyo; un espacio al que la gente acuda y en el que se les ofrezca algo positivo; un lugar donde se fomente el

---

<sup>155</sup> <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/>

pensamiento libre. Entre las medidas tomadas para alcanzar su meta de convertir el museo en un bien público, en el que se cree una sociedad crítica, podemos destacar la actividad de inauguración del museo: éste se abrió vacío, sin obras en las salas pero con material de pintura para que fueran los visitantes los que llenaran las salas y las paredes con sus obras; al finalizar la actividad había cerca de diez mil obras.



## 3.2. Formulación del Método MUPAI

Una vez repasadas las tendencias educativas que se desarrollan en la actualidad, vamos a pasar a definir el Método MUPAI. Para ello partiremos del esquema desarrollado por Fontal (2003) en el que define la Educación patrimonial respondiendo a las preguntas *¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde? ¿a quién?* y *¿quién?* en relación al proceso enseñanza - aprendizaje. Para responder a estas preguntas nos basaremos en el trabajo y la experiencia del equipo del MUPAI y el material elaborado para sus cursos de formación, en los textos realizados por Acaso para sus clases en la universidad, y en la constante retroalimentación procedente de su puesta en práctica.

Pero antes y como resumen previo a su desarrollo, queremos presentar el siguiente cuadro en el que además de observar las principales características del Método MUPAI se hace referencia a las influencias de las tendencias anteriormente explicadas en el mismo.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Marian López Fernández – Cao hace un ejercicio similar en Hernández Belver (1995) describiendo la metodología defendida en esos momentos y sus influencias del multiculturalismo, la teoría crítica y la EACD. Desde entonces han pasado diez años en los que la metodología defendida desde el MUPAI no sólo es promovida entre los alumnos, sino que se ha puesto en funcionamiento en el propio museo y en otros espacios museísticos, reelaborándose y abriéndose a nuevas influencias; por lo que se hace precisa una nueva formulación.

¿PARA QUÉ ENSEÑAR?	Comprender el arte y la cultura, en la que vivimos y en la que se realizó la obra.		EACD, CP, EPCV y EP
	Desarrollar habilidades relacionadas con el arte: intelectuales, psicomotoras, artísticas y críticas.		AEC, EACD, CP PAC, EP y VTS
	Capacita para vivir en un mundo visual.		CP, PAC, EPCV y ER
¿QUÉ ENSEÑAR?	Objetivos	Desarrollar habilidades artísticas relacionadas con la producción, la crítica, la contextualización y la teorización sobre las obras de arte.	EACD, CP, PAC, EPCV, ER y EP
		Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte y la cultura visual.	
		Presentar la educación artística como una alternativa de ocio.	AEC, CP, PAC, EPCV yER
	Contenidos	Imágenes de todo tipo: artísticas, informativas, comerciales y de entretenimiento.	CP, PAC, EPCV, ER y EP
		Contenido vital.	
¿CÓMO ENSEÑAR?	Metodología	Inclusión del contenido vital.	CP, PAC, EPCV, ER y EP
		Utilización del detonante.	
		Resolución de problemas.	
		Reparto del poder.	
	Temporalización	División actividad en fase de apreciación, producción, reflexión y puesta en común y evaluación.	EACD

¿DÓNDE ENSEÑAR?	Macro contexto: la institución	En cualquier lugar. En el caso de esta tesis en museos.	EP y MC
		Prestando atención al currículum oculto.	CP, PAC, EPCV y ED
	Micro contexto: el aula	En salas y aulas especialmente acondicionadas para que se desarrolle sin problemas el proceso enseñanza – aprendizaje.	EP y MC
		Prestando atención al currículum oculto.	CP, PAC, EPCV y ED
¿A QUIÉN ENSEÑAR?	Toda persona que lo desee y necesite. En el caso de esta tesis a niños y adolescentes.		
¿QUIÉN ENSEÑA?	Diseñando	Equipo pedagógico con formación en arte y educación. Mejor si además se cuenta con historiadores, psicólogos, trabajadores sociales,...	MC
	Impartiendo	Educadores con formación en arte y educación y con la mayor experiencia posible.	MC

AEC	Autoexpresión Creativa	PAC	Pedagogía del Arte Critica	EP	Educación patrimonial
EACD	Educación Artística Como Disciplina	EPCV	Educación Para la Cultura Visual	MC	Museología Crítica
CP	Currículo Posmoderno	ER	Educación Radical	VTs	Visual Thinking Strategies



## ***¿PARA QUÉ ENSEÑAR?***

Aunque este punto ya se trató en el capítulo 2 cuando se aportaron las razones por las que se creía que era necesario educar artísticamente, vamos a repasarlas aclarando su relación con las tendencias educativas que se han explicado:

- Comprender el arte y la cultura en la que vivimos y en la que se realizó la obra.
- Desarrollar capacidades relacionadas con el arte.
- Capacitar para vivir en un mundo visual.

## **COMPRENDER EL ARTE Y LA CULTURA**

Uno de los objetivos más comunes de la educación artística es el de comprender el arte, objetivo promovido sobre todo a partir de la Educación Artística como Disciplina, que como hemos visto incorporó nuevos contenidos a trabajar en torno al arte además de lo puramente manual o de producción. Además, si entendemos el arte no como algo aislado sino como producto y reflejo de una cultura y un contexto (tal y como se apoya desde el Currículum posmoderno o la Educación patrimonial entre otras) puede servir de vínculo con esa cultura y así conocerla. Y si el arte es un producto cultural y en el ámbito en el que nos movemos en esta tesis es el de las artes visuales, podemos encontrar muchas similitudes entre las obras de arte y el resto de las imágenes que consumimos, por lo que estudiar las unas nos puede llevar a comprender las otras.

Así, desde el Método MUPAI las razones para desarrollar una actividad educativa en torno al arte son por un lado esencialistas, para conocer el arte (razón que debería ser más que suficiente por si sola), y por otro lado instrumentalistas, ya que a través del arte se puede conocer la cultura en la que se creó.

## DESARROLLAR CAPACIDADES

En el capítulo 2, al explicar las razones que llevaban a considerar necesaria la educación artística y que por lo tanto nos mueven a apostar por su desarrollo, se hace referencia a tres grandes bloques de capacidades relacionadas que se desarrollaban a través del arte. Estos bloques son:

- Las capacidades relacionadas con la psicomotricidad, la percepción y el pensamiento, con el desarrollo de la persona y que no son sólo imprescindibles para conocer el arte a diferentes niveles, sino para poderse relacionar con el mundo que nos rodea.
- Las capacidades mentales y cognitivas que se ponen en funcionamiento y se potencian mediante la práctica artística de forma más o menos sencilla y que luego son aplicables a otras disciplinas como la lengua o las matemáticas.
- Las capacidades relacionadas con la autoestima.

## CAPACITAR PARA VIVIR EN UN MUNDO VISUAL

Hemos hablado de la hiperrealidad, los mundos visuales, la cultura del espectáculo,... y de la cultura visual. Si dotamos de herramientas para analizar, comprender, apreciar, valorar,... las artes visuales, estaremos dando herramientas para hacer lo mismo con los elementos que forman parte de la cultura visual. Así estaremos capacitando a vivir en un mundo en el que las imágenes tienen cada vez más poder y en el que informan, enseñan, entretienen, transmiten mensajes,... (Currículum Posmoderno, Pedagogía del Arte crítica, Educación Para la Cultura Visual y Educación Radical).

## ***¿QUÉ ENSEÑAR? OBJETIVOS***

Los objetivos de las actividades desarrolladas con el Método MUPAI varían dependiendo del contexto en el que se realicen, las edades de los participantes y de las obras o artistas de referencia que se utilicen. Sin embargo, todas ellas tienen una serie de objetivos en común que conectan con las tendencias educativas que hemos analizado y que resumirían en estos tres:

- Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte y la cultura visual.
- Desarrollar habilidades artísticas relacionadas con la producción, la crítica y la teorización sobre las obras de arte.
- Presentar la educación artística como una alternativa de ocio.

## **ADQUIRIR CONOCIMIENTOS PROPIOS Y UNA VISIÓN CRÍTICA**

Como hemos dicho, el Método MUPAI persigue un mayor conocimiento del arte, entendiendo el arte como producto de una cultura y como parte de la cultura visual. Por esta razón, un taller diseñado bajo el Método MUPAI no buscará prioritariamente el dominio de una técnica, sino la comprensión de una cuestión relevante dentro del mundo del arte o de la cultura en la que están inmersos los participantes y la adquisición de estos conocimientos de forma propia. Es decir, el alumno no se limitará a memorizar los datos o a imitar las técnicas desarrolladas por el educador, sino que tendrá espacio para crear su propio cuerpo de conocimientos a través del debate, la investigación y la experimentación; revisando entre otros el vínculo poder – saber del que se habla en muchas de las tendencias de referencia. Por lo tanto el objetivo es dar herramientas, espacios y tiempos para que el alumno adquiriera sus propios conocimientos sobre los conceptos, las técnicas,... sobre los contenidos con los que se trabaje en la actividad.

Por otro lado, hablamos de una visión crítica, y es que consideramos necesario que el alumno además de construir su propio conocimiento aprenda a ser crítico con su trabajo y con el de los demás, y que sepa

analizar no sólo el arte, sino el mundo de imágenes que le rodea. Este análisis y la posterior crítica debe darse a dos niveles: formal y conceptual. La crítica formal va destinada, entre otras cosas, a diferenciar las herramientas del lenguaje visual y su utilización, el manejo de las técnicas empleadas o el estilo desarrollado por el creador de la obra (ya sea él mismo, un compañero, un artista o un profesional de la imagen). La crítica conceptual es la que permitirá conocer el mensaje de esa obra de arte o de esa imagen, tanto el mensaje manifiesto como el latente, abriendo paso a reflexiones acerca de las razones de la creación de esa obra y/o otras más cercanas a tendencias como la Pedagogía crítica o la Educación radical.

Estas ideas quedan recogidas en la conferencia de Jesús Beltrán en la clausura del *Congreso de Educared* celebrado en abril 2003, que define el aprendizaje como:

1. Robar, seleccionar, hacer tuyo lo que te cuenta tu profesor, sin olvidar que el ladrón roba lo que le interesa.
2. Amueblar. Organizar, porque cada mueble tiene su sitio y hay que encontrárselo.
3. Asimilar. Relacionando lo que robo con lo que ya tengo, buscando sitio en la habitación a los nuevos muebles.
4. Probar. Poner en funcionamiento lo que conozco.
5. Pensar y evaluar, tener una conciencia crítica sobre el mundo.

## DESARROLLAR HABILIDADES ARTÍSTICAS

Hemos hablado en varias ocasiones de las habilidades que se pueden desarrollar a través del arte, habilidades tanto relacionadas con él como otras aplicables a otros campos (VTS o programas de museos -

escuelas<sup>157</sup>). En esta ocasión las dividiremos en las cuatro áreas marcadas desde la EACD, para ordenar las habilidades que se pretenden potenciar desde el Método MUPAI:

- Producción. En torno a la producción artística se desarrollan la creatividad<sup>158</sup>, la psicomotricidad, el dominio manual, la percepción, la capacidad de representación y expresión, la memoria visual,..., habilidades buscadas por la Autoexpresión creativa entre otras.
- Crítica. Al realizar una crítica de una obra de arte ponemos en funcionamiento nuestra capacidad de comparar, de razonar, de analizar,... Además ese sentido crítico es traspasable a otros aspectos de la vida y a otros productos visuales, lo que se enlazaría, por ejemplo, con la Pedagogía del arte crítica.
- Contextualización. Desde la historia del arte se potencia la memoria, la habilidad de análisis, comparación, deducción,... que nos permiten relacionar unas obras con otras, explorar en su parte formal, técnica, simbólica,... buscando el porqué o el para que de la creación de esa obra. Esto podría encajar perfectamente con las razones de la Educación patrimonial.
- Teorización. La elaboración de teorías sobre el arte, ya sea a nivel estético, conceptual,... además de habilidades ya mencionadas, potencia el pensamiento abstracto.

---

<sup>157</sup> Recordar los casos expuestos en el capítulo 2: los programas del Guggenheim de Nueva Cork importados al de Bilbao o la experiencia del Miami Art Museum.

<sup>158</sup> Entendemos la creatividad como la capacidad de resolver problemas, en este caso plásticos y / o visuales. El desarrollo de la creatividad ayuda al desarrollo de un pensamiento diferente al científico que es el comúnmente potenciado en la educación formal. Este tipo de pensamiento admite la posibilidad de encontrar diferentes respuestas o soluciones válidas a un mismo problema, lo que podría enlazar también con el tema de las meta y micronarrativas.

## PRESENTAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO UNA ALTERNATIVA DE OCIO

Después de definir como objetivos un modo de aprender (adquisición de conocimientos propios y visión crítica) y el campo de estudio (habilidades a desarrollar relacionadas con el arte), hemos de definir el tercer objetivo que es el de que la educación artística se presente como una alternativa de ocio.

Lidón Beltrán en su intervención en el curso *Responsabilidad y sensibilidad compartidas en la interpretación y la educación en el arte* (Bilbao, junio 2006), hablaba de la necesidad de llevar a cabo actividades en las que los participantes (y por qué no también los educadores y organizadores) aprendieran y se divirtieran. Creemos que ese aprendizaje no es realmente efectivo si no hay una implicación profunda de los participantes del proceso enseñanza – aprendizaje y que ésta viene de mano de la diversión y el entretenimiento. Hemos hablado de cómo la educación informal es en muchas ocasiones la más efectiva y que unas de sus armas más importantes son la capacidad de seducción y atracción. La educación no formal se tiene que hacer eco de esta poderoso arma para poder educar, ya que debido a que la participación en ella es de carácter voluntario, es difícil que una actividad en este ámbito salga adelante si no se presenta como una alternativa de ocio diferenciándose de la educación formal.

Aunque este objetivo se persigue en todas las actividades diseñadas por el equipo del MUPAI, se hace más presente dentro de los talleres desarrollados dentro del Proyecto CurArte, ya que como vimos en el primer capítulo de la tesis, éste persigue facilitar un tiempo y un espacio de ocio. Así, la realización de actividades artístico - creativas sirve para ocupar el tiempo hospitalario y convertirlo de tiempo muerto en tiempo de ocio y así mejorar la estancia en el hospital de los participantes.

## ***¿QUÉ ENSEÑAR? CONTENIDOS***

Igual que con los objetivos, los contenidos de nuestras actividades varían de una a otra, pero para alcanzar los objetivos generales también hemos definido unos contenidos generales:

- Imágenes de todo tipo: artísticas, informativas, comerciales y de entretenimiento.
- Contenido vital.

### **IMÁGENES DE TODO TIPO**

Tradicionalmente el objeto de estudio de la educación artística ha sido el arte y en muchos de los lugares donde se imparte es el arte clásico el que se estudia en historia del arte o son las técnicas tradicionales las que se enseñan en los talleres, siendo raro el centro (sobre todo dentro del ámbito de la educación formal) en el que se trabaje con el arte creado mientras vivimos o con sus técnicas o con imágenes no artísticas. Desde la concepción de arte como producto cultural y parte de la cultura visual, proponemos el uso de imágenes de todo tipo dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta forma incluimos en nuestras actividades imágenes artísticas (sobre todo contemporáneas), informativas, comerciales y de entretenimiento.

### **Arte contemporáneo**

Desde nuestras actividades apostamos por la incorporación del arte contemporáneo dentro del curriculum y por ello cuando tenemos la oportunidad de utilizarlo lo hacemos, ya que no suele ser objeto de estudio común

en las actividades de educación artística.<sup>159</sup> Esto no quiere decir que el arte de otras épocas no sea importante, pero si existe un arte que los niños y niñas comprenderán mejor, con el que conectarán más, este será el arte que se crea con parámetros paralelos a los de sus vidas, es decir, el arte contemporáneo. Dewey habla de cómo una obra de arte se vuelve clásica en el momento en el que se aísla de lo social, en el que ya no se tiene en cuenta lo que ha rodeado al autor o lo que transmite al espectador. Cuando uno se coloca frente a *Las Meninas* le es difícil diferenciar lo que el cuadro le transmite de lo que la sociedad, la cultura, la historia del arte,... le han dicho que tiene que sentir; es complicado distinguir el significado que extrae del cuadro uno mismo, de las múltiples interpretaciones que se le han dado; es casi imposible situarse frente a una obra de arte clásica con la mirada limpia. El arte contemporáneo no está cargado de este halo casi sagrado que rodea a las obras maestras, por lo que permite una relación más íntima entre el espectador y la obra. Asimismo, en el caso del arte contemporáneo se da el hecho de que la realidad, la sociedad que rodea al artista y al espectador es, o puede ser la misma. Esta proximidad debería hacer que el arte contemporáneo fuera el más cercano al público actual, pero existen una serie de prejuicios que lo impiden y es labor de la educación artística trazar puentes que los acerquen.

Acaso, Antúnez del Cerro, Nuere y Zapatero<sup>160</sup>, se hacen la siguiente pregunta: “¿por qué es necesario que en los talleres de arte infantil se incorpore el arte contemporáneo?” y para contestarla ponen dos ejemplos. Imaginemos que en vez de en un taller de artes visuales estamos en un taller de física y que la persona que ha organizado el taller introduce como contenido básico las últimas tendencias en el mundo de la física. Explica a los participantes cuales han sido los principales descubrimientos en los últimos años y cita a los investigadores más eminentes. Si esto ocurriese, hay muchas probabilidades de que tanto los participantes como los padres de los participantes se sintiesen satisfechos, que pensasen “¡Qué bien, mi hijo/a va a

<sup>159</sup> Esto ocurre así en la mayoría de las actividades tanto de la educación formal como de la no formal, salvo en los casos de los centros que exponen este tipo de arte, como hemos comprobado con la consulta del Diseño Curricular Base español, los libros de historia del arte y educación plástica y visual y por las encuestas realizadas a los espacios museísticos de Madrid capital.

<sup>160</sup> En Hernández Belver y Ullán de la Fuente (eds.), 2007.



*conocer los últimos descubrimientos de la física!" y todo el mundo estaría encantado. Ahora pensemos que a ese mismo padre o madre le proponen que su hijo haga un taller de arte contemporáneo donde va a conocer las últimas tendencias del arte actual y los principales nombres de los artistas actuales. Muchos padres y madres primero pensarán, que para qué sirve un taller de arte, pero sobre todo pensarán que las últimas tendencias en las artes visuales constituyen algo innecesario de aprender y que la mayoría de los artistas actuales son "una pandilla de locos"<sup>161</sup>... Los organizadores de los talleres de arte para el público infantil y adolescente que se desarrollan en este momento reproducen una espiral que, visualmente podría ser una pescadilla que se come la cola: *"como no entiendo el arte contemporáneo, organizo talleres de artes plásticas basados en el arte de otras épocas artísticas y, como es difícil proyectar imágenes en el taller, me dedico sólo a actividades de producción: collage, barro, etc, como hago estas actividades mis alumnos no entenderán el arte contemporáneo"* Este tipo de planteamiento es la causa de que el arte contemporáneo brille por su ausencia.*

Los principales motivos por los que consideramos que es urgente la incorporación del arte contemporáneo como contenido en nuestros talleres y más los orientados al público infantil y adolescente son las siguientes:

- El arte contemporáneo hoy en día relata lo que algunos autores denominan como las narrativas particulares o micronarrativas, es decir, los temas que el Arte con mayúsculas se ha ocupado de ocultar a lo largo de la historia: cuestiones relacionadas con la identidad, la inmigración, la comida, las nuevas tecnologías, etc.; temas con los que suelen convivir día a día los niños y adolescentes actuales. Debido a esta conexión temática entre arte contemporáneo e infancia y adolescencia, los participantes de un taller donde se trabaje con el arte contemporáneo, van a encontrar una actividad altamente motivadora en la que, en vez de temas ajenos, se van a tratar

---

<sup>161</sup> Palabras textuales utilizadas por una mujer tras la reunión de padres y madres de los participantes en el campamento Vacaciones de colores 2007.

temas propios, temas de verdadero interés, temas intensos que convertirán la actividad en una experiencia vital.

- Uso de la nuevas tecnologías. El arte contemporáneo es tecnológico. Si nos fijamos en manifestaciones artísticas como en el videoarte, tan cercano en la forma (que no en el contenido) a los vídeos musicales y uno de los conjuntos de imágenes recreativas con mayor éxito en la infancia y en la adolescencia; en la informática, en la capacidad de hacer fotografías desde teléfonos móviles, en los encuentros virtuales en el Messenger,... Muchos de los artistas emergentes trabajan con estos procedimientos y prácticamente todos los niños y adolescentes también, por lo que para ellos es más sencillo entender estos medios como modos de expresión. Incorporar las nuevas tecnologías a un taller de arte infantil significa trabajar con las herramientas que los participantes utilizan en su día a día y a las que están acostumbrados. Los procedimientos tradicionales (ceras, plastilina, barro, témperas) también son importantes, pero sin olvidarnos de las capacidades creativas de los materiales nuevos que tan difíciles son de encontrar en un taller de arte dirigido al público con el que trabajamos.
- Busca un nuevo espectador. El arte contemporáneo es participativo, necesita que el espectador se involucre para que se complete, requiere acción y no solo contemplación, por lo que convierte un taller en un lugar de interacción, de actividad constante, de juego y de duda. Utilizar el arte contemporáneo significa demandar esfuerzo por parte del espectador, un que se ve obligado a pensar, a reconstruir con las herramientas del lenguaje visual la obra que tiene delante. Un taller que tiene como contenido el arte contemporáneo incorporará estos requisitos fomentando en los participantes que hagan y se hagan preguntas, se confundan, piensen y reflexionen sobre el mundo que nos rodea.

Otra serie de razones para trabajar con el arte contemporáneo, especialmente con el público infantil y adolescente, son las que aporta Beltrán<sup>162</sup>:

- El arte contemporáneo es una muestra de la sociedad actual, es decir, de su complejidad, su diversidad y su problemática.
- Los artistas contemporáneos se suelen centrar más en lo simbólico que en lo formal, abriendo paso a múltiples interpretaciones de la obra<sup>163</sup>.
- Las técnicas de expresión y los temas con los que trabajan son aquellos de los que estamos rodeados, nos son más propios, cercanos y conocidos.

Por todo esto, consideramos la incorporación del arte contemporáneo como algo necesario y verdaderamente urgente, ya que hemos comprobado en nuestras investigaciones que es un recurso altamente eficaz.

## Imágenes informativas, comerciales y de entretenimiento

Hemos dicho que el arte es un producto cultural y que en él se ponen de manifiesto rasgos de la sociedad en la que se crea. Lo mismo ocurre por lo tanto en todo el resto de las imágenes que consumimos, da igual de que tipo sea. Lo que importa es que el niño, el adolescente, el adulto, está más acostumbrado a ver imágenes informativas, comerciales o de entretenimiento que artísticas. Si queremos trabajar con cualquier grupo de edad un tema como la identidad, vamos a encontrar muchas imágenes no artísticas en las que se trate, desde anuncios de moda, cremas,... hasta imágenes del periódico o programas de televisión; imágenes que además serán conocidas por el público que acude a nuestras actividades educativas, lo que supone beneficioso por múltiples razones. Por un lado sirven para captar y mantener su atención en lo que se le está contando, y por

---

<sup>162</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

<sup>163</sup> Objetivo perseguido desde las últimas tendencias educativas y desde el Método MUPAI.

otro sirven de puente para llegar a una mejor comprensión del tema que estemos tratando. Da igual que el tema sea la identidad, la composición o la iconografía de la mujer, el uso de imágenes cotidianas, conocidas y “comprendidas” por los participantes, ya que de todos modos sirve de pilar sobre el que construir el puente que les llevará a entender lo que queremos transmitir.

Además, la inclusión de estas imágenes cumple otra labor muy importante: que puedan utilizar lo aprendido en su día a día. Si al trabajar el tema de la composición, nos limitamos a utilizar las imágenes que aparecen en el libro de texto (o en el caso de los museos las obras que tenemos en las salas que han visitado), al público que hemos educado le será muy difícil aplicar este conocimiento fuera de nuestras actividades. Si utilizamos para explicar la composición imágenes comerciales, de las series de televisión que ven a menudo,... la composición no será sólo un elemento en el que fijarse en los museos, sino en todo lo que les rodea y este conocimiento les podrá acompañar allá a donde vayan, el museo se hará presente en cada momento de su vida.

## CONTENIDO VITAL

Desde el Método MUPAI, se propone como estrategia para favorecer el uso de los conocimientos, actitudes o destrezas adquiridas dentro del día a día de los participantes en sus actividades, la inclusión de lo que se ha venido a denominar como *contenido vital*<sup>164</sup>. El contenido vital, en el campo que nos ocupa de la educación artística, lo formarían todas las imágenes que consumimos habitualmente, es decir, el contenido de esta disciplina que está relacionado de una forma directa con nuestra vida. De esta forma no sólo se tendrían como objeto de estudio las imágenes artísticas (que precisamente son las que tienen menos peso dentro de nuestro día a día), sino también las imágenes informativas, comerciales, de entretenimiento,... que vemos y consumimos a diario desde que nos levantamos (el envase del champú con el que nos duchamos, el brick de

---

<sup>164</sup> Acaso y Antúnez del Cerro, 2006.

leche, el telediario de la mañana,...) hasta que nos acostamos (la serie de televisión de turno, la portada del libro que estamos leyendo,...). Si nos esforzamos por transmitir los contenidos, conceptos,... propios del campo de la educación artística, a través de este tipo de imágenes (sin que eso signifique dejar a un lado las imágenes artísticas); el conocimiento que adquieran los participantes en nuestras actividades estará presente, como hemos dicho, cuando se duchen, cuando vean la televisión o cuando caminen por la calle, porque lo podrán relacionar con las imágenes que están viendo en esos momentos.

## ***¿CÓMO ENSEÑAR? METODOLOGÍA***

La metodología es otro de los elementos del diseño curricular en el que el Método MUPAI ofrece alternativas a la forma habitual de trabajar la educación artística en general, y en los espacios museísticos de Madrid en particular. Esta metodología está basada en los siguientes principios:

- Inclusión del contenido vital.
- Utilización del detonante.
- Resolución de problemas.
- Reparto del poder.

## **INCLUSIÓN DEL CONTENIDO VITAL**

Son muchos los autores que hablan de la necesidad de vincular los conocimientos que se pretende que adquieran los receptores del proceso enseñanza – aprendizaje con su vida. Esto se defiende desde muchas de las tendencias que hemos repasado y se basa, en parte, en las teorías constructivistas del conocimiento.

María Jesús de Domingo<sup>165</sup>, jefa del Departamento de educación, habla de la importancia de intentar aproximar el arte a las experiencias personales de los niños, y de hacer del arte una herramienta de comunicación. Muntsa Calbó<sup>166</sup> habla de la necesidad de una educación holística, ya que la única educación válida, según su criterio es la educación para la vida.

*“Enseñar y aprender algo, lo que sea, en el lugar que sea, sólo puede llamarse educación si sirve para vivir. Enseñar y aprender a comprender, interpretar, criticar, lo contenido en un museo, o incluso el continente, sólo es educación si sirve para la vida. Para vivir como queremos vivir, o por lo menos para no vivir como seguro que no queremos vivir”.*

En este texto, Calbó habla de una educación posmoderna, ecológica, ética,... en fin una educación que sirve para dar herramientas que nos ayuden a relacionarnos con el mundo que nos rodea. Una educación que se quede en el espacio cerrado por las cuatro paredes donde la hemos recibido no es una educación válida. La educación artística debe servir para crear ciudadanos responsables, para transmitir valores y para trabajar esos temas transversales (educación en la igualdad de géneros, en la ecología,...) que, aunque no se debiera, se dejan de lado en otras disciplinas, se pueden trabajar con gran facilidad desde la educación artística.

Para la inclusión del contenido vital en el desarrollo de las actividades educativas, es muy importante un conocimiento profundo del público al que va dirigido la actividad en concreto. Para este conocimiento son de ayuda las investigaciones realizadas por diversos autores de distinta procedencia, pero es imprescindible conocer el aquí y el ahora de nuestro público potencial. Aunque tengan características en común, no es lo mismo trabajar con adolescentes de Móstoles (ciudad obrera y de tradición política de izquierdas, situada al sur de la Comunidad de Madrid) que con adolescentes de Majadahonda (ciudad dormitorio, de clase medio-

---

<sup>165</sup> En VV.AA. *Guías para familias. El Color*.

<sup>166</sup> En Huerta y de la Calle (ed.), 2005, pág. 114.

alta, de tradición conservadora, situada al noroeste de la Comunidad de Madrid). La amplia trayectoria del MUPAI ha llevado a conocer de forma precisa cómo es y qué le interesa al público infantil y adolescente de la Comunidad de Madrid, es decir el público potencial de la mayor parte de las actividades que realiza. Este conocimiento se debe tanto al trabajo en los talleres, a las conclusiones extraídas de las evaluaciones que tanto los participantes como sus responsables efectúan al final de la actividad; como a los diversos proyectos de investigación realizados a partir de dibujos obtenidos mediante concursos de dibujo infantil en los que se han estudiado los hábitos de juego y de tiempo de ocio, el reparto de las tareas domésticas, las proyecciones de futuro, las influencias de los medios de comunicación,... de esta población. Además, a esto hay que sumar la ayuda incondicional de un amplio grupo de profesores de primaria y secundaria que colaboran con el MUPAI en diversas ocasiones.

Una vez conocido el público receptor, se tiene en cuenta para introducir su contenido vital en las siguientes fases de diseño de la actividad:

- En la elección del tema y título de las actividades, para ajustarse a sus intereses y hacerlas más atractiva para ellos.
- Marcando objetivos y contenidos que les sirvan más allá de la actividad y que ayuden a cubrir sus necesidades, y dejando parte de los objetivos abiertos para que sean ellos mismos los que se los marquen durante la actividad.
- Utilizando el detonante como parte de una metodología que busca un participante activo, y que por lo tanto hará que su vida esté presente en la actividad.

## UTILIZACIÓN DEL DETONANTE

Ferres (2000) habla de cómo para llegar a los alumnos y ofrecerles una educación más atractiva y útil, se propone el uso de lo que Alfred Hitchcock denominaba MacGuffin, es decir, un elemento que le permitía salirse en cierto modo de la narración para, por medio de una complicidad con el espectador, enganchar su

interés y hacerlo partícipe de lo que estaba contando. Para ello desarrolla toda una serie de propuestas de elementos que pueden funcionar como Mac Guffin en la escuela para facilitar la labor educativa. Ejemplos de ello son el uso de la televisión que permite además de incrementar la motivación dentro del aula y prolongar el aprendizaje fuera de ella; la incorporación de imágenes de su entorno extraescolar, que además de motivar servirán para que puedan aplicar de mejor forma lo aprendido fuera del colegio. Otro ejemplo es el zapping, que permitirá que los alumnos no se aburran y estén en una constante actitud de atención.

Detonante es como define María Acaso, en sus clases en la Facultad de Bellas Artes de Madrid, al elemento que se utiliza al comienzo de la actividad para causar sorpresa y expectativa en los participantes, equivalente al Mac Guffin. Este elemento, en el Método MUPAI, se suele crear descontextualizando algún elemento de la vida cotidiana de los participantes y colocándolo en un lugar en el que no esperan encontrarlo, es decir, dentro del contexto de una actividad educativa. Para entender mejor este concepto, puede ser ilustrativo un ejemplo de utilización del detonante durante las prácticas de unos alumnos de la asignatura Creatividad y Educación Artística, impartida por Acaso. En esta ocasión los alumnos iban a trabajar el tema de la identidad a través del cuerpo con alumnos de secundaria. Para comenzar la clase, les pidieron a cada uno que escribieran en un papel cuanto pesaban y cuanto les gustaría pesar. Esta pregunta provocó un revuelo en la clase e hizo que los alumnos estuvieran muy atentos a lo que les venían a contar. La clave fue, como se ha dicho, introducir en el contexto académico una pregunta, un tema que esta presente en el día a día de los adolescentes, como es su preocupación por su apariencia y por su peso, descontextualizándola y provocando así sorpresa e interés.

## RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Para que el alumno adquiera un conocimiento propio y significativo, y además éste se encuentre o pueda encontrarse relacionado con su vida, una de las metodologías empleadas es la de resolución de problemas. Hemos visto talleres en los que, por ejemplo, el objetivo es el dominio de una técnica (o al menos su conocimiento) y en los que los educadores plantean un “problema”: la realización de una obra con la técnica



del fresco. Tras ello explican todos y cada uno de los pasos para resolver este “problema”: la elección del modelo, cómo pasar este modelo a la pared y cada uno de los pasos a seguir para hacer la obra.



1



2



3



4



5



6



7



8

Con estos ejemplos propuestos por Eco (2004) podemos ver diferentes soluciones para resolver el problema de la representación del estereotipo de *Adonis vestido* o el del ideal de belleza masculino vestido, todas igualmente válidas y que reflejan el no sólo el ideal de belleza de diferentes épocas, sino también el de representación.

1. Autor desconocido, 2000 a.C. Estatuilla masculina de plata.
2. Guariento di Arpo, 1360. *Ángeles en formación acorazados y armados*.
3. Alberto Durero, 1500. *Autorretrato*.
4. Caravaggio, 1593 – 1594. *Frutero*.
5. Jacques - Louis David, 1800. *Napoleón en el paso de San Bernardo*.
6. Giovanni Boldini, 1897. *El conde Robert de Montesquie - Fézensac*.
7. James Dean. 1954
8. David Beckham. 2002

Desde el equipo del MUPAI solemos apostar por una forma diferente de trabajo: tras la explicación de una serie de herramientas se plantea un “problema” que los alumnos deben de resolver a su modo, e incluso son ellos en ocasiones los que eligen el problema, de tal forma que los alumnos no conocen de antemano la forma de solucionarlo o la solución de éste. Si, por ejemplo, hacemos un repaso a las diferentes representaciones de un personaje o un estereotipo concreto tanto en imágenes artísticas como informativas, comerciales o de entretenimiento, podemos ver muchas soluciones factibles e igualmente válidas al problema de representar este estereotipo. Pero si además en este caso dejamos que sean los alumnos los que elijan que estereotipo representar o si merece la pena representar un estereotipo o es mejor desmontarlo, estaremos aún más practicando la resolución de problemas.

## REPARTO DEL PODER

Muchas de las tendencias educativas y de los movimientos sociales que hemos repasado tienen la característica común de intentar dar el poder al que no lo tiene. En el contexto educativo (sobre todo dentro de la educación formal que es el ámbito que mejor conocen niños y adolescentes) el poder lo tiene el profesor. El profesor es quien tiene el conocimiento, el que decide cómo transmitirlo o cómo lo tiene que adquirir el alumno, es el que decide la calificación final del mismo,... En el Método MUPAI hay un intento de cambiar esta relación educador – alumno, dándole todo el poder posible en el desarrollo de la actividad al alumno. Puede que este sea uno de los puntos más complicados de poner en marcha, ya que para realizar una tarea educativa en la que el alumno aprenda llevando él las riendas de su propio proceso de aprendizaje, suele ser necesario que el proceso sea largo y que el profesor pueda guiarlo de manera individualizada. En el capítulo 2, al definir la situación actual de la educación artística en los museos, hemos podido comprobar que, en busca de un mayor número de participantes en sus actividades, se suele tender a reducir el tiempo de las mismas y a aumentar el número de participantes por sesión, lo que hace difícil cualquier tipo de seguimiento. Aún así, pensamos que hay una serie de estrategias que pueden permitir traspasar parte de este poder a los alumnos, dejándoles elegir técnicas, temas, modos de expresión, recorridos,...

Un ejemplo de la inclusión de las imágenes de la cultura visual del público con el que trabajamos (niños y adolescentes) y la cesión de poder, son las evaluaciones realizadas dentro de las actividades diseñadas desde el Método MUPAI. Como se explica en el capítulo 2, muchos son los museos que evalúan las actividades que desarrollan, pero no son tantos en los que la evaluación la hacen los propios participantes en la actividad, independientemente de la edad de los mismos. En los talleres realizados por el Método MUPAI, cada uno de los participantes y de sus responsables (profesores o padres) evalúan la actividad, ya que pensamos que ésta ha sido diseñada para ellos y son ellos los que al final pueden ayudarnos a saber si ha funcionado o no. El hecho de que los participantes evalúen los educadores sirve de detonante y les permite tener en sus manos el poder de la calificación, que suelen utilizar de forma bastante responsable. Después de probar con diferentes tipos de evaluaciones, el modelo actual consiste en asignar una puntuación numérica a diferentes caras esquemáticas que representan desde una tristeza o disgusto grande a una gran alegría<sup>167</sup>. Los participantes marcan así sus sensaciones con respecto a lo que se han divertido, lo que han aprendido,... en la actividad en la que han participado. Este sistema de evaluación cuantitativa por medio de caras, se dio en principio ante la necesidad de un formato de evaluación que pudieran rellenar los niños más pequeños con dificultades para escribir, mediante dibujos sencillos similares a los de los dibujos animados; pero descubrimos que era también muy valorado por los adolescentes. Los iconos utilizados en las evaluaciones son muy similares al lenguaje de los iconos gestuales o los “guiños” presentes en medios de comunicación utilizados por este público como pueden ser los mensajes sms, los correos electrónicos o el Messenger. De esta forma, por lo tanto, se incluye la cultura visual y el contenido vital de niños y adolescentes en las evaluaciones que realizan de las actividades en las que participan a la vez que se les otorga un espacio de poder en la actividad.

---

<sup>167</sup> Se puede consultar un ejemplo de modelo de evaluación en los anexos.

## ¿CÓMO ENSEÑAR? TEMPORALIZACIÓN

En la mayoría de las ocasiones en las que se realiza una actividad de educación artística lo más importante es la producción, se explica la tarea a desarrollar y los participantes en la actividad siguen las pautas dadas. Este tipo de actividades, en las que la mayor parte del trabajo lo realiza el alumno y en la que el objetivo es simplemente experimentar y expresarse, no existe enseñanza. Debemos recordar que para que haya educación se debe de dar un proceso de enseñanza – aprendizaje. Si la actividad se centra en la producción de “objetos artísticos” y el profesor sólo aporta las directrices y el alumno realiza todo el trabajo, nos encontramos frente a un proceso de aprendizaje, pero no de enseñanza, ya que el profesor no aporta nada al proceso. En materias como la educación artística es necesario que el alumno se enfrente a la práctica, e incluso en ocasiones la única forma de que adquiera un conocimiento significativo es dejar que el mismo sea el que descubra el funcionamiento de los materiales y el lenguaje con los que está trabajando; pero si queremos desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje, el profesor debe aportar algo más que unas directrices. Por ello, es necesario introducir en la educación artística, actividades no sólo de producción sino también de apreciación, análisis o crítica. Es cierto que en la mayoría de los museos existen actividades tipo visita – taller en las que se suele desarrollar alguna tarea de análisis durante el recorrido en sala, pero es rara la actividad en la que los participantes ponen en común lo aprendido realizando labores de crítica o de contextualización de su obra. Desde el equipo del MUPAI queremos desarrollar actividades que pongan en marcha las cuatro disciplinas artísticas que se definen desde la EACD, para dar una formación más completa en torno al arte y a lo visual, intentando no tanto enseñar a pintar o a dibujar sino enseñar sobre arte. Por ello nuestras actividades están divididas en:

- Etapa 1: Apreciación
- Etapa 2. Explicación teórica
- Etapa 3: Producción
- Etapa 4: Debate crítico
- Etapa 5: Reflexión y evaluación

## ETAPA 1: APRECIACIÓN

Para esta fase se diseña el recorrido de visita la exposición (en el caso de que la haya) o se proyecta un recorrido virtual articulado de obras de artistas relacionados con el tema del taller en el aula, de tal manera que los asistentes encuentren una relación entre el arte y las tareas que ellos van a realizar. Para esta etapa es conveniente la realización de algún material escrito (guía didáctica) donde se establezcan las partes del recorrido y que pueda servir de recordatorio de las obras y de los conceptos trabajados a los participantes o dar la posibilidad de abordar por si solos el recorrido en el caso de no hacerlo junto a un educador. Esta fase se define por los siguientes factores:

- El objetivo de esta parte varía según el tema trabajado, las edades de los participantes o el contexto en el que se realice, sin embargo tienen siempre en común la intención de dotar a los participantes de herramientas para que ellos mismos obtengan información de las obras, de tal forma que cuando se encuentren a solas frente a cualquier representación visual puedan obtener información de la misma forma. La búsqueda de este objetivo lleva también al de que sea el participante el que cree su propio cuerpo de conocimientos. Además se intentará sacar el máximo provecho posible al contacto con las obras originales en el caso de que las haya, favoreciendo diferentes formas de relación con las mismas.
- En cuanto a la metodología empleada en esta fase, y con respecto al público objeto de estudio en esta tesis, hay que hablar de diferencias entre el público que proviene de primaria y el que lo hace de secundaria. Para primaria se da un carácter más lúdico, usando recursos como el juego o el cuento y para los adolescentes la visita puede ser más profunda, dando algunos datos o explicando conceptos más abstractos. En todo caso se hará uso de la devolución más que de la definición, para lograr que cada participante pueda desarrollar su visión sobre lo visto y no sea la del educador la única válida, trabajando el vínculo poder – saber. Con esto se pretende, además, que se entusiasmen al elaborar por si solos opiniones sobre lo visto. Se intentará que responda el mayor

número de alumnos, no hacer que persistan los roles de la clase y sobre todo que entiendan que lo que ellos aportan es algo válido.

García Blanco (1988) presenta 40 formas de acercarse y analizar una lata de Coca Cola<sup>168</sup>, desde lo formal y físico al contexto económico, social, medioambiental,... que rodea su diseño, producción, consumo,... Este ejemplo nos debe hacer tener en cuenta al preparar esta parte, que es importante no olvidar que cualquier objeto u obra de arte es susceptible de ser analizado de múltiples formas y por lo tanto siempre podemos encontrar alguna que sirva para nuestros participantes, sólo tendremos que mostrárselas para que ellos elijan la que más les interese.

## ETAPA 2. EXPLICACIÓN TEÓRICA

Esta fase puede estar incluida dentro del recorrido por las obras (tanto real o virtual) o hacerse como vínculo de unión no sólo entre la fase de análisis y la de producción, sino como puente entre dos espacios físicos diferentes (la sala de exposiciones y la llegada al aula). Servirá por lo tanto como un nexo entre los temas tratados en las obras estudiadas en la visita a la exposición y el posterior trabajo de producción. Para su desarrollo tendremos en cuenta:

- Que el objetivo de esta parte es que los participantes sean conscientes de cómo los temas tratados en las obras que han visto, están presentes en lo que les rodea. Con esto se persigue que los participantes no vean el arte y los temas que éste trata como algo aislado sino como un producto de la sociedad en la que viven. Ésto, además de darles herramientas para entender también otras obras, les ayuda a comenzar a analizar las imágenes tanto artísticas como el resto de las

---

<sup>168</sup> Esta lista se encuentra en los anexos de la tesis.

pertenecientes a su cultura visual. Con ello se contribuye a una alfabetización visual de los participantes y a que lo trabajado en la actividad tenga presencia en su vida fuera del museo.

- Como hemos dicho, la explicación estará basada en el uso de elementos que forman parte de su cultura visual y, por lo tanto, de su vida cotidiana, para ello además de a las obras de arte, se recurrirá a incluir imágenes de la cultura infantil o adolescente actual para conectar el arte con la realidad que rodea a los participantes. En esta parte se incorporarán las nuevas tecnologías como metodologías de transmisión, es decir, se utilizará el ordenador portátil y el cañón de proyección y como en la fase anterior, se intercalarán las explicaciones de los educadores con preguntas a los participantes y el posible diálogo que de ellos surja.

## ETAPA 3: PRODUCCIÓN

Una vez comprendidos los conceptos generales y visto su tuso en el arte y en elementos de la cultura visual de los participantes, se pasa a la fase de producción. A la hora de elegir los medios y materiales para la fase de producción, lo son a raíz del tema, los conceptos, los artistas,... con los que se han trabajado y no al revés.

- El objetivo de esta fase no es que los asistentes dominen una técnica, sino que la realización de un producto visual les sirva para comprender un determinado concepto relacionado con el arte o la cultura visual. Por ello se buscará que los asistentes produzcan una obra que tenga relación con lo visto en las etapas anteriores para así llegar a una mayor asimilación de los conceptos trabajados.
- La metodología empleada en esta fase se basará en la devolución fundamentalmente. La labor del educador en esta fase será una vez más la de guía y la de apoyo para resolver cuestiones “técnicas”, es decir, de ayudarles a llevar a cabo la idea, no de imponérsela ni modificarla sino es estrictamente necesario, pero tampoco la de privar de la posibilidad de experimentar con el uso de la técnica y los materiales con los que se esté trabajando. Por ello se pasará por los puestos de

trabajo ofreciendo ayuda, llegando a un punto medio, para que los asistentes no se sientan desatendidos ni demasiado controlados. Otra cuestión importante es equilibrar el ritmo del grupo, para procurar que todos acaben el trabajo a tiempo, invitando a los más rápidos a que realicen otro ejercicio similar o a que profundicen más en el que están realizando y a los más lentos prestándoles más atención y ayuda; buscando así acomodar el ritmo y las necesidades de aprendizaje a cada participante en particular,

## ETAPA 4: DEBATE CRÍTICO

Realizado el producto del taller, se diseñará un debate de tal manera que se pongan en común los objetos realizados y se fundamente y debata su proceso de realización, desarrollando así actividades de análisis, crítica y contextualización al tener que explicar y conversar con el resto de los participantes sobre las razones de creación de la obra, aspectos formales o conceptuales,...

- El objetivo de esta fase es que se pongan en común los trabajos realizados y así reflexionar sobre ellos y ver si han entendido los conceptos explicados. Además se buscará, como hemos dicho, las capacidades de análisis, crítica y contextualización.
- Las relaciones educador – participante y entre participantes implementadas a lo largo de las fases anteriores tienen gran importancia en esta. Los participantes tendrán que haber percibido como sus opiniones han sido bien aceptadas e incluso institucionalizadas para que tengan confianza en si mismos y en sus obras, lo que se debe de haber conseguido a través del apoyo prestado en etapas anteriores y procurando que los compañeros guarden silencio y atención, que valoren y aplaudan el trabajo y la intervención del resto. De esta forma se podrá desarrollar un debate y una crítica constructiva en torno a la obra propia y ajena y a lo aprendido a lo largo de la actividad.



## ETAPA 5: REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN

La última parte del taller, es una de las más importantes, sobre todo para la mejora del mismo, ya que es la que permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos y si la metodología utilizada ha sido la correcta. Para ello se elabora un cuestionario de evaluación, con una serie de preguntas a través de las cuales se quiere lograr una reflexión sobre lo aprendido por parte de los participantes, y la evaluación del taller.

- El cuestionario de evaluación tiene como objetivo comprobar tanto el grado de aprendizaje como de satisfacción de los participantes y sus responsables, haciendo que evalúen diferentes aspectos de la actividad tanto de forma cuantitativa como cualitativa.
- El cuestionario, que como se ha explicado se utiliza como herramienta de conexión con su realidad y para trabajar el vínculo poder – saber, se reparte para que se respondan de forma anónima y recoger así la impresión de los participantes acerca de la actividad.

## ¿DÓNDE ENSEÑAR?

Nos hemos planteado para qué, qué y como enseñar, pero hay un elemento que aunque normalmente se olvida es necesario tener en cuenta y es el dónde enseñar. Cuando nos referimos al lugar hacemos referencia a dos tipos de contextos el macrocontexto y el microcontexto:

- Al hablar de macrocontexto hablamos de la institución en la cuál se desarrolla la actividad pedagógica y en nuestro caso a los museos o demás centros museísticos. Esta institución tiene unas características físicas que le incluyen: se encuentra en un barrio, con un posible público, unas comunicaciones, un entorno,... que pueden posibilitar la realización de diferentes actividades.

Igualmente, el entorno y el aspecto físico de la institución (y lo que éste transmite) hará que esta sea vista de una forma u otra por el público potencial, lo que se traduce no sólo en el tipo de público que acude a la misma sino en la actitud con la que el público acude a la misma<sup>169</sup>. Una de las tareas de las actividades educativas puede ser potenciar o luchar contra estas sensaciones y esta percepción de la institución, pero para eso hay que ser consciente de ella.

- El microcontexto es el lugar específico donde se realiza la actividad, y en nuestro caso nos hemos centrado en los que se realizan las visitas – taller puesto que es el tipo de actividad más frecuente en los centros estudiados para el público con el que estamos trabajando. Aquí podíamos incluir las salas donde están expuestas las obras, pero sobre todo las aulas didácticas<sup>170</sup>. Las salas y su afluencia nos limitarán a la hora de trabajar con grupos de determinado tamaño o edad y nos dificultarán o facilitarán un trato más cercano y personal con el grupo y las obras. En cuanto al aula didáctica, en primer lugar tenemos que tener en cuenta si existe o no y luego sus características físicas, su facilidad de acceso, su visibilidad para los visitantes,... ya que en muchos de los casos no sólo nos mostrarán las posibilidades educativas de la institución sino la importancia que se le da a las mismas.

<sup>169</sup> La sensación del visitante que entra en La Casa Encendida en la que junto a las obras hay zonas comunes, de descanso y de disfrute público no es la misma que la del que acude al Museo Sorolla, donde se tiene la sensación de estar entrando en una casa privada o al entrar en el Prado, en el que después de largas colas tienes que pasar por controles, taquillas,...

<sup>170</sup> Este tipo de espacios donde se realizan las actividades de producción se denominan de múltiples formas dependiendo de la institución, por ejemplo en Fundación Telefónica se llama *Aula didáctica*, en La Casa Encendida *Aula taller* y en otros lugares como en la Ermita de San Antonio de la Florida no recibe ningún nombre específico.

## EL ESPACIO “IDEAL”

Esteve de Quesada<sup>171</sup>, considera el espacio en el que se desarrolla la tarea educativa dentro del museo como un recurso didáctico más y por lo tanto un elemento a tener en cuenta cada vez que se diseña una actividad educativa. Para su diseño se deben tener en cuenta:

- El espacio y el presupuesto disponibles. Poco espacio o presupuesto no pueden llevar a la creencia de que tendremos mejores actividades si tenemos más espacio o presupuesto. Lo importante es saber optimizar los recursos de los que disponemos.
- El motivo de realización del taller, ya que es diferente construir un espacio para realizar talleres en torno a la exposición permanente, que puede definir un tipo determinado de actividades y por lo tanto de necesidades; que construirlo para una exposición temporal o para una actividad con una temática determinada.
- El tratamiento del espacio donde se desarrolle la actividad como un espacio global, teniendo en cuenta desde aspectos estéticos a aspectos operativos, como tener visibilidad para controlar al grupo o la seguridad de los materiales utilizados para su construcción. Todo ello debería de cumplir las normativas legales pertinentes.
- Facilidad de montaje y desmontaje. Es importante tener la posibilidad de transformar rápidamente un espacio para poder ser utilizado con otra función o poder reproducir este espacio en otro lugar.

---

<sup>171</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

A lo largo de los más de 25 años de experiencia de trabajo desde el MUPAI, no sólo hemos desarrollado una metodología propia, sino que también hemos elaborado como parte de ella una serie de directrices que creemos que debería cumplir todo microcontexto dedicado a la educación artística y por lo tanto también los espacios dedicados a ello en los museos. También ahora podemos diferenciar entre dos tipos de espacios: la sala de exposiciones y el espacio para las actividades de producción.

## Salas de exposiciones

Puede que el espacio más difícil de modificar a este nivel sea el de las salas de exposiciones, pero aún así pensamos que hay alternativas para que los participantes en las actividades educativas puedan tener una visita agradable y una mejor relación física con las obras, que es lo que busca.

- Por un lado es cierto que la mayoría de los espacios museísticos de Madrid capital fueron contruidos antes de que la educación se considerara como una función importante de los museos y más aún antes de que se empezaran a desarrollar el tipo de actividades más comunes en la actualidad y por lo tanto no están diseñadas para cubrir estas necesidades. Sin embargo, muchas de las actividades que se realizan son en torno a exposiciones temporales y algunos de los centros más importantes, como el MNCARS o el Museo Nacional del Prado, han realizado recientes reformas; por lo que estas salas nuevas, o que se modifican frecuentemente, si podrían ser adaptadas. Para ello sería necesario el trabajo conjunto de los comisarios, diseñadores,... con el departamento didáctico de cada institución para crear exposiciones que facilitaran la labor educativa. Para ello las salas deberían contar, por ejemplo, con espacios para que grupos de diferentes tamaños pudieran detenerse a dialogar sobre una obra sin molestar al resto de los visitantes o para que las obras tridimensionales pudieran ser rodeadas.
- Por otro, y si no podemos cambiar la estructura de las salas o la disposición de las obras en las mismas, si que podemos diseñar actividades en las que se trabaje con las obras más grandes (que puedan ser vistas por todo el grupo aunque tengan que colocarse lejos de las mismas) o en aquellas

salas más espaciosas o con menos flujo de visitantes. De esta forma la experiencia de los participantes en las actividades será más personal y podrán disfrutar más de ella.

## Aula didáctica

El aula didáctica es el espacio físico menos específico de la educación artística en los museos, ya que este tipo de espacios se encuentran en otras muchas instituciones educativas, por lo que en ocasiones se tiende a repetir la organización de estas, haciendo en ocasiones que el aula didáctica se parezca mucho a un aula de colegio. Igual que defendemos la necesidad de unas metodologías propias del museo, también defendemos la necesidad de un espacio didáctico diferente, ya que tiene que posibilitar el desarrollo de actividades diferentes. Para definir las características que pensamos que debería tener un aula didáctica ideal vamos a describir el espacio físico y el equipamiento (tanto inventariable como fundible) con el que creemos que debería contar.

El aula ideal debería cumplir las siguientes características:

- Tener una buena iluminación, a ser posible natural, y ofrecer a la vez la posibilidad de oscurecerse para proyectar, tanto videos como diapositivas o fotografías.
- Tanto la iluminación como el color de las paredes, muebles,... y la ordenación de los elementos que en este espacio haya deberían de transmitir limpieza, orden y crear un espacio agradable, además de un aspecto alejado de la sobriedad típica de las aulas escolares.
- Estar dividida en una zona de trabajo manual, una de reflexión y un espacio para guardar materiales. La zona de trabajo manual debería de tener mesas que se pudieran ajustar a la altura de los participantes y permitieran el trabajo individual o en grupo, una pila para poder trabajar con técnicas húmedas,...; la zona de reflexión convendría que posibilitara a los participantes y educadores el colocarse en círculo para dialogar de igual a igual y poder mostrar

sus obras o ejemplos al resto; y la zona de materiales debería de contar con estanterías y cajas donde guardar los materiales y tenerlos siempre disponibles.

Este espacio necesita además estar equipado por un mobiliario que pueda ser usado por participantes de todas las edades y que nos sirva para cumplir el mayor número de funciones posibles y que se pueda mover y redistribuir fácilmente, pudiendo, como hemos dicho, facilitar el trabajo individual o en grupos, o en un determinado momento dejar el espacio libre para otro tipo de actividades. En cuanto al material, hemos distinguido entre el material inventariable y el fungible:

- Material inventariable. En este aparatado consideramos de gran interés todo lo que pueda facilitar el trabajo con las nuevas tecnologías, para poder ofrecer actividades diferentes y para poder registrar con facilidad los resultados de las mismas. Así sería aconsejable disponer de:
  - Cañón de proyección y ordenador.
  - Cámara digital de fotografía y/o video.
  - Televisión, video, reproductor de DVD, equipo de música, proyector de diapositivas,...
- En cuanto al material fungible es aconsejable, que al igual que el mobiliario pueda ser utilizado por participantes de todas las edades, sobre todo por los más pequeños, que se pueda reciclar o dar otro uso y que nos permita hacer actividades diferentes. Una lista de materiales que siempre se deberían tener a mano para poder realizar todo tipo de actividades podría ser la siguiente:
  - Lápices, gomas de borrar y sacapuntas.
  - Ceras tipo plastidecor (porque no manchan y no necesitan que se les saque punta), lápices de colores o rotuladores.
  - Folios y cartulinas A4 y A3.
  - Tijeras, pegamento de barra y cinta de pintor (que para los más pequeños resulta más fácil de cortar que el celo u otro tipo de cintas adhesivas).

- Menaje de plástico: vasos, platos, cubiertos,... que pueden servir como tarros para el agua, paletas, "lienzos" donde desarrollar una obra o material para crear figuras tridimensionales.

Como ejemplo de este espacio y lejos de ser el ideal descrito, ya que en ambos casos hay características que impidieron el cumplimiento de éstas, presentamos dos espacios educativos diseñados por el equipo del GIMUPAI: el propio Museo Pedagógico de Arte Infantil y el Aula Didáctica de Fundación Telefónica.

## MUPAI

El espacio del que dispone en la actualidad el Museo Pedagógico de Arte Infantil es el fruto de la última reforma realizada en 2003<sup>172</sup>. Tras ésta, este espacio quedó dividido en un archivo, en un espacio de exposición y para la realización de las actividades, y un espacio de trabajo para los investigadores. El espacio que más nos interesa en este momento es el que está dedicado al público visitante.

Como se puede apreciar en las fotografías siguientes, el mismo espacio es utilizado para trabajar con público de todas las edades y esto lo logramos gracias a la combinación de dos mobiliarios diferentes, uno para los más pequeños y otro para adolescentes y adultos. Ambos mobiliarios son fácilmente apilables, ocupando poco espacio, y manejables, siendo posible cambiar de uno a otro en pocos minutos; y proporcionando espacios para el trabajo individual o en grupos de diferentes tamaños. Esta versatilidad hace que el mismo espacio pueda ser usado para cada una de las fases de nuestras actividades. Para la parte de apreciación contamos con una mampara blanca que separa el archivo de la zona de trabajo sobre la que proyectamos las imágenes que utilizamos para los talleres. Aunque la mampara está atravesada por líneas de unión negras, la habitación no se puede oscurecer del todo por la gran ventana que tiene y parte de la imagen suele montarse en la puerta del archivo, tenemos el espacio y el material inventariable necesario para proyectar imágenes

---

<sup>172</sup> Para más información sobre el tema consultar capítulo 1.

fijas, PowerPoint o videos. El espacio de trabajo está rodeado por estanterías en las que se pueden ver parte de los fondos antiguos del museo y de las nuevas adquisiciones, muchas de ellas procedentes de los talleres que allí se realizan. Tanto el mobiliario como el color de las paredes buscan el equilibrio entre el blanco y los colores vivos para buscar un espacio alegre y acogedor, sin llegar a ser estridente. En cuanto al material fungible, contamos con varios muebles donde guardar el menos habitual, mientras que el más usado está en carros que se pueden mover con facilidad para repartirlo y recogerlo después de su uso.



Museo Pedagógico de Arte Infantil

## Aula Didáctica de Fundación Telefónica

El espacio dedicado a las tareas de producción en la sala de exposiciones de Fundación Telefónica en Madrid, se creó bajo el asesoramiento del equipo del MUPAI a la vez que se diseñaban las primeras visitas – taller que se iban a realizar en esta institución. Para crear esta aula, se utilizó una de las salas de exposiciones, un poco aislada de donde se suele colocar el grueso de las obras en las exposiciones. Ésta se



dividió en tres partes: una para las fases de apreciación y reflexión, otra para la de producción y una tercera para guardar el material.

- La primera se situó al fondo de la sala, de planta muy alargada, poniendo moqueta y cojines en el suelo para que los participantes pudieran sentarse cómodamente a observar las proyecciones o a dialogar entre ellos. Se pintaron las paredes laterales del mismo color de la moqueta, creando un espacio oscuro que permite mejorar la calidad de la imagen proyectada sin dejar toda la sala a oscuras.
- La segunda, situada a la entrada de la sala está ocupada por dos largas mesas en torno a las cuales pueden trabajar entre 20 y 30 participantes. Estas mesas tienen patas regulables en altura para los participantes de diferentes edades.
- Para guardar el material se colocó un mueble cerca de la zona de producción y también se aprovecharon unos mostradores colocados a ambos lados de la sala, donde además los participantes pueden dejar sus pertenencias mientras trabajan. Luego se pasó también a aprovechar un pequeño espacio cerrado que, en principio, se habilitó para colocar la insoladora para realizar el taller que diseñamos en torno a la exposición de los fondos fotográficos de principios de siglo<sup>173</sup>.

En cuanto a las ventajas del espacio debemos recalcar que el hecho de sacrificar una sala de exposiciones para hacer el aula didáctica es muestra de la importancia que se le empezó a dar en este espacio a la educación. La distribución de la misma en zonas sirvió para aprovechar un espacio un poco difícil, consiguiendo crear ambientes diferentes que facilitan las tareas desarrolladas en cada una de las fases de los

---

<sup>173</sup> Para más información consultar en el capítulo 4 el taller *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica*. Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual.

talleres. No obstante, la falta de luz natural o de agua corriente, la colocación de bancos en lugar de sillas para los participantes dan un poco de incomodidad a la misma y limita el tipo de actividades a realizar.



Aula didáctica de Fundación Telefónica

## ¿A QUIEN ENSEÑAR?

Debido a la variedad de actividades que desarrollamos no se pueden marcar unas características únicas sobre a quién enseñar y más cuando consideramos que la educación debe de ir dirigida a personas de cualquier edad y desde el equipo del MUPAI hemos desarrollado actividades para personas desde los 3 años.

Sin embargo, y por los presupuestos desde los que partimos y los contextos en los que solemos llevar a cabo, nuestra labor educativa el público con el que más trabajamos son niños y adolescentes entre 6 y 17 años<sup>174</sup>. Como ya hemos dicho consideramos de vital importancia conocer al segmento de la población a la que va dirigida la actividad que se está diseñando para acomodarla (tanto a nivel de objetivos, contenidos,... o de metodología) a sus necesidades educativas, a sus conocimientos previos, incluir su contenido vital,...

Pastor (2004) habla de que aunque los museos tienen un público potencial adulto y de cultura media alta, la mayoría de las actividades pedagógicas realizadas están orientadas al público infantil y adolescente. Dentro de esta franja de edad podemos hacer dos clasificaciones: según la edad de los visitantes, y siguiendo las etapas educativas los dividimos en educación infantil (menores de 5 o 6 años); primaria (de 7 a 12 años) o secundaria (de 13 a 18 años); y según el contexto en grupos de escolares o grupos de particulares. Una vez definido el tipo de grupo con el que se va a trabajar, es necesario plantearse dos preguntas ¿qué pueden aprender en el museo? ¿qué es lo que más les gusta hacer en el museo?

- El objetivo primordial en las visitas de niños y adolescentes debería de ser que generaran conocimiento propio, pensando en como dan sentido a los objetos que ven en el museo y ayudándoles a que lo hagan. Los educadores han de tener en cuenta que los visitantes, incluso los más jóvenes, ya vienen con una serie de ideas preconcebidas, y por lo que su labor será tanto corregir las ideas erróneas como conseguir que creen ideas nuevas. Por ello, Pastor propone una actividad educativa basada en la observación, la contrastación y el debate; siguiendo un proceso que les lleve a una relación personal con el objeto guiada por el educador

---

<sup>174</sup> La edad mínima se marca por el trabajo con la cultura visual y su importancia en nuestras actividades, ya que según nuestra experiencia los niños menores de esa edad no tienen fijado ese concepto y además no suelen saber leer y escribir, aptitudes que son necesarias en muchas de nuestras actividades. La edad máxima está marcada por un lado por que es la edad que con la que se suele acabar el bachillerato y por ello no suelen venir grupos escolares de edades superiores a esa, y por otro porque es la edad en la que se deja de considerar a la persona como adolescente y saldría por lo tanto de los márgenes establecidos por nuestro público prioritario desde el MUPAI.

en busca del significado que encierra, a la discusión en grupo para poner en común y contrastar, y al debate en el que defender y exponer sus interpretaciones.

- En cuanto a lo que les gusta hacer en el museo, un estudio de 1990 realizado en el Castle Museum de York<sup>175</sup>; menciona la manipulación de los objetos, la dramatización y el disfraz así como la participación activa por parte de los participantes, como las actividades que más les gustaban hacer en los museos.

Siguiendo estas premisas, Pastor propone una serie de líneas de trabajo generales y por franjas de edad para realizar actividades educativas en museos en las que alerta sobre la importancia de tener en cuenta la experiencia previa de los niños y su forma de ver el mundo; la necesidad de que aprendan algo que les sea útil a ellos, no a los adultos; que ellos serán los que construyan su conocimiento, basándose en la actividad y el descubrimiento; y que el objetivo final será ayudarles en la búsqueda del significado de los objetos del museo.

- Con el trabajo con los niños de educación infantil hay que tener en cuenta la necesidad de que el grupo sea reducido (más reducido cuanto menor sea la edad) para lograr una educación más personalizada, y de que las actividades no sean muy largas, seleccionando pocas obras. También aconseja usar como base de la actividad el juego y la experimentación con los sentidos y materiales diversos; y disponer de un espacio especial para ellos donde el ruido, el movimiento, el ensuciar,... no sea un problema.
- Los niños de educación primaria ya son capaces de empezar a desarrollar pensamientos lógicos concretos, pero necesitan apoyo para poder imaginar situaciones pasadas sin hacer una

---

<sup>175</sup> *Ibidem*, pág.89.

copia de la que están viviendo, es decir, necesitan ayuda para contextualizar los objetos que tienen delante y entenderlos.

- La etapa de la educación secundaria es la menos atendida, ya que los adolescentes son los que menos visitan los museos<sup>176</sup>, en muchos casos no existen actividades específicas para ellos, o las que hay son versiones desinfililizadas de las de los más pequeños o las visitas de los adultos. Esto se debe en parte a que los adolescentes no ven el museo como algo que les pertenezca, no está dentro de sus intereses. Por ello las actividades están organizadas para hacer atractivo el museo para los adolescentes, hacer que lo visiten de forma más o menos frecuente durante un periodo de tiempo; y aumentar el número de visitantes de esta franja de edad. Las actividades de este tipo se podrían dividir en programas para favorecer el acceso al museo, visitas singulares, los proyectos educativos a corto plazo y la formación a largo plazo.
- Además divide al público infantil y adolescente por el contexto desde el que acceden los visitantes al museo se diferenciaba entre escolares y particulares. Los grupos escolares permiten tener una relación con el profesor o responsable del grupo que facilitaran la preparación de la visita en la escuela y la obtención de datos que sirvan para elaborar la actividad de una forma más personalizada por parte de los educadores. Los grupos de particulares requieren unas visitas más lúdicas, ya que éstas suelen estar integradas dentro de su tiempo libre, para que no le de la sensación de estar en las escuela.

En cuanto a la procedencia de los participantes en nuestras actividades, en la actualidad vienen definidas por los dos lugares en donde principalmente se está desarrollando actividades mediante el Método MUPAI. Estos lugares son el museo y el hospital. A los museos suelen acudir niños y adolescentes en grupos escolares,

---

<sup>176</sup> Estudio de M. Xanthoudaki y D. Anderson de 1998. Citado en Pasto (2002), pág. 93.

acompañados por uno o varios profesores o responsables de grupo, y en los que los roles grupales están muy marcados; aunque también se realizan actividades para particulares o grupos de familias (niños con al menos un adulto) en las que se crean grupos más heterogéneos. En el hospital trabajamos principalmente con niños y adolescentes hospitalizados, tanto los que se enfrentan a hospitalizaciones cortas como largas, por los que los grupos de trabajo (cuando se pueden crear porque los participantes pueden desplazarse de sus habitaciones a una zona común) son muy heterogéneos y pueden variar mucho de un día para otro.

## ¿QUIÉN ENSEÑA?

Cuando en el capítulo anterior nos preguntamos quien enseña en los museos hablamos desde la institución hasta los departamentos pedagógicos. Ya que el Método MUPAI se ha desarrollado en diferentes espacios, creemos más importante centrarnos sólo en uno de los agentes educativos del ámbito museístico ya que es el común a todos: la persona que implementa las actividades. Pensamos que la mejor opción es el trabajo en equipos multidisciplinares (con artistas, educadores artísticos, historiadores, psicólogos, trabajadores sociales,...) pero que es necesario, como mínimo, que la persona que haga de mediador entre el público y la obra esté formada en los contenidos con los que se trabaja, es decir en arte<sup>177</sup>, y en las metodologías a emplear para transmitirlos, es decir en educación artística. Esta formación es la que, según nuestro punto de vista, diferencia al educador del monitor<sup>178</sup>:

- Educador. Para nosotros un educador es la persona que desarrolla actividades educativas en las que el objetivo principal es dotar a los alumnos de herramientas, en nuestro caso para que se

<sup>177</sup> En este caso nos referimos a formación en las cuatro disciplinas definidas desde la EACD fundamentalmente, es decir con formación sobre técnicas y procedimientos, historia, crítica y teoría del arte.

<sup>178</sup> En muchos contextos se utiliza el término monitor para definir al personal que lleva a cabo actividades de educación artística. Queriendo hacer una diferenciación entre los diferentes profesionales que realizan estas funciones ya que existen o queremos que existan diferencias en la realización de sus tareas, hacemos esta distinción entre monitor y educador.

relacionen de forma autónoma con el arte y la cultura visual. Para ello el educador provocará problemas para los que los alumnos tendrán que encontrar sus propias soluciones. Así el educador se transforma en motivador, facilitador y descubridor.

- Monitor. El monitor es aquel que en las actividades educativas se comporta como mero transmisor de conocimientos, siendo su función transferir datos y técnicas para que los participantes sean capaces de repetirlas.

El hecho de recalcar la figura del educador es porque se trata de una pieza imprescindible, ya que es él el que al final pone en práctica los programas (los haya diseñado el mismo u otros), el que hace de mediador entre la obra de arte y el público, aprovechando su rol que se encuentra entre el artista, el teórico y el público. De los educadores depende que lo que se ha diseñado sobre el papel: metodologías, objetivos, contenidos,... se lleve a cabo. Podemos tener, por ejemplo, una actividad diseñada para que el participante desarrolle su creatividad y en la que se le da libertad para experimentar, pero si el educador regula demasiado el trabajo del alumno, adelantando resultados antes de que él llegue a ellos por su experimentación, o corrigiendo los ejercicios realizados de forma constante; esta actividad pasará de ser de experimentación libre a ser dirigida. Partiendo desde esta realidad, desde el Método MUPAI se considera al educador como una pieza clave en el desarrollo de actividades educativas, siendo un agitador mental, la persona que proponga problemas para que los participantes los resuelvan, un guía que les ayude a encontrar sus propias respuestas,... El educador no debe imponer ideas o valores, su labor debe ser la de fomentar la creatividad de cada participante para que éste cree su propio conocimiento, y la de dar posibilidades y experiencias para que los participantes propongan y creen nuevos caminos y soluciones. Para que todo esto se lleve a cabo consideramos necesaria:

- La formación de los monitores implicados en el taller se sitúe, como mínimo, en dos vertientes: arte y educación artística. Para poder transmitir conocimiento relacionado con alguna obra de

arte, “se requiere del mediador el haber pasado previamente por una auténtica experiencia estética, y que, impregnado de la emoción y del sentido de la obra y una vez interiorizados, pueda revelarlos”<sup>179</sup>. Pero además de haberla sentido y experimentado, hay que saber como transmitir estos conocimientos y sensaciones. Para completar esta formación, desde el equipo del MUPAI se ha desarrollado un curso de formación de formadores que se explicará más adelante.

- La existencia de dos monitores por taller (para un número de asistentes entre los 15 y los 20). De esta forma se puede asegurar una atención más personalizada, que permita adecuar el ritmo de aprendizaje, los objetivos y contenidos,... a cada miembro del grupo.

## CURSO DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Hemos visto como, desde muchas de las nuevas corrientes educativas, se piensa que la función del educador ya no es (o no debería de ser) sólo la de dar o transmitir información, sino la de ayudar a buscar esa información, a clasificarla a relacionarla,...; su función es la de dar herramientas para que cada uno pueda llegar a esa información y crear su conocimiento. Tradicionalmente las actividades educativas de los museos consistían en visitas guiadas en las que el educador se limitaba a transmitir los datos que había memorizado del catálogo y de las explicaciones del comisario de la exposición; lo que se ajustaba al perfil dado por un licenciado en Historia del Arte: conocimiento de muchos datos relacionados con las obras y acostumbrados a hacer análisis de las mismas. Ante este tipo de actividad, el educador no necesitaba demasiada formación, porque su única tarea era la de repetir unos datos y, como mucho, tener que adaptarlos al público que tenía delante. En la actualidad, las actividades didácticas van transformándose y cada vez se ofrecen más y más diversas actividades. Ahora los educadores no sólo deben de conocer la historia del arte, sino que también

---

<sup>179</sup> Romero en Huerta y de la Calle (eds.), 2005, pág. 194.



deben conocer el manejo de técnicas de expresión plástica; y tener capacidades para enfrentarse a un público cada vez más heterogéneo: niños, adolescentes, adultos, tercera edad, personas de otras culturas o con discapacidades sensoriales o psíquicas. Por ello, este educador, además de la formación que hemos mencionado (en contenidos y metodologías), ha de tener unas actitudes y habilidades especiales que en muchos casos sólo se pueden aprender con la experiencia, ya que el servir de intermediario entre las obras de arte y el público es una actividad práctica, y por lo tanto se aprende y perfecciona realizándola una y otra vez y reflexionando sobre ello. Aún así, no cabe duda de que la persona que llegue a enfrentarse por primera vez a un grupo de visitantes en el museo, lo hará mejor y de forma más segura si tiene una formación previa.

Ante esta necesidad de una formación específica y como resultado de más de 25 años formando a futuros formadores en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, el equipo del MUPAI ha diseñado un curso de formación de educadores en educación artística no formal. Este curso se ha puesto en práctica con el equipo de educadores que el MUPAI formó para el proyecto de actividades educativas en torno a la exposición *Juan Muñoz. La voz sola* de La Casa Encendida, en Fundación Telefónica con los guías que en la actualidad desarrollan las actividades educativas<sup>180</sup> y dentro de la licenciatura de Bellas Artes, con algunas modificaciones, dentro de la asignatura *Talleres de arte en la educación no formal*. Este curso tiene como principal objetivo el que los alumnos sean capaces de diseñar y llevar a la práctica un taller según el método MUPAI, y de esta forma dotar a los educadores de una formación básica inicial. Esta metodología les servirá para enfrentarse a sus funciones por primera vez y para que puedan crear su propia metodología y reflexionar sobre su filosofía educativa. Para ello se perseguirán los siguientes objetivos:

- Conocer las diferentes teorías sobre educación artística.
- Entender la utilidad de llevar a cabo una educación artística basada en las últimas tendencias.

---

<sup>180</sup> Para más información sobre estos proyectos consultar capítulo 4.

- Crear herramientas para el acercamiento del arte a los diferentes públicos y en primer lugar a si mismo.
- Diseñar programaciones en torno a los temas u exposiciones elegidas, adaptadas a variables de espacio, tiempo, edad u origen de los asistentes,...
- Desarrollar dinámicas que favorezcan el desarrollo de la creatividad de los asistentes a la actividad.
- Transformar el taller en un lugar donde el trabajo y la diversión se unan para conseguir un mejor funcionamiento del mismo.
- Transmitir el entusiasmo por aquellos temas, obras o conceptos sobre los que se trabaje en la actividad.

Para llegar a estos objetivos, el curso se plantea con carácter teórico- práctico, desarrollándose en tres partes, una teórica, una práctica y una de tutorización. Durante las tres se trabajarán diferentes contenidos que se dividen en dos grandes bloques:

- Teoría de la educación artística.
  - Educación formal, no formal e informal y sus características.
  - Evolución de las tendencias educativas aplicadas a la educación no formal.
  - Métodos de investigación en la educación artística no formal.
- Aplicaciones de la educación artística.
  - Diferentes ámbitos de actividades de educación artística en el ámbito no formal y sus características.
  - Cómo diseñar y llevar a cabo un taller.

Así, una vez realizada la formación teórica se realizaran prácticas en las que los alumnos aplicarán lo aprendido para desarrollar programaciones didácticas y talleres; guiones para trabajar en las exposiciones, explicar conceptos,... que pondrán en funcionamiento con sus compañeros.

Por último, se desarrolla la fase de tutorización, en la que los educadores asistirán a talleres reales impartidos y diseñados por el equipo del MUPAI con participantes reales; que después implementarán ellos mismos supervisados en sesiones posteriores. Después de cada sesión supervisada, mediante tutorías individuales y colectivas, se irán corrigiendo los fallos y compartiendo las experiencias del resto de los participantes en el curso.

### 3.3. Diseño de un taller según el Método MUPAI

Llegados a este punto hemos expuesto las fuentes teóricas del Método MUPAI y hemos explicado los conceptos que se manejan y nuestra forma de trabajo. Pero ahora se plantea una de las grandes dificultades que encuentran muchos educadores con ganas de cambiar y mejorar en su trabajo tras tener conocimiento sobre metodologías educativas: ¿cómo aplicar la teoría en su práctica diaria? No son muchos los referentes en cuanto a la descripción de las posibles fases para el diseño de un taller de arte, y uno de los pocos encontrados es el de Esteve de Quesada<sup>181</sup>, que describe su forma habitual de trabajo, desde el diseño de la actividad al diseño del espacio donde se va a desarrollar. Así, diferencia las siguientes fases:

- La fase de creación del proyecto, que debe de estar abierta a los estímulos e ideas que puedan llegar desde cualquier campo.
- La fase de desarrollo, en la que se deben de tener en cuenta las diferentes posibilidades y desarrollar propuestas flexibles.
- La fase de realización, aplicada sobre todo al espacio educativo, en la que hay que ser preciso y seguir lo desarrollado anteriormente.
- La fase de funcionamiento, en la que el educador debe dar claves a los asistentes para que cada uno desarrolle su propio conocimiento.

---

<sup>181</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

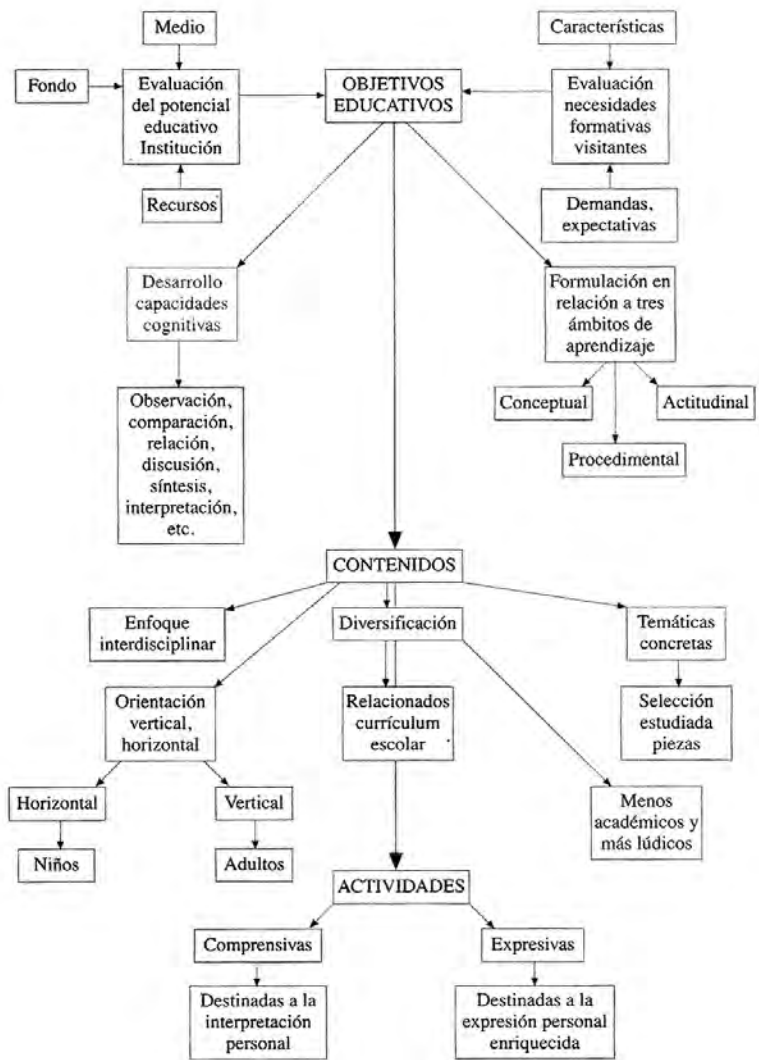
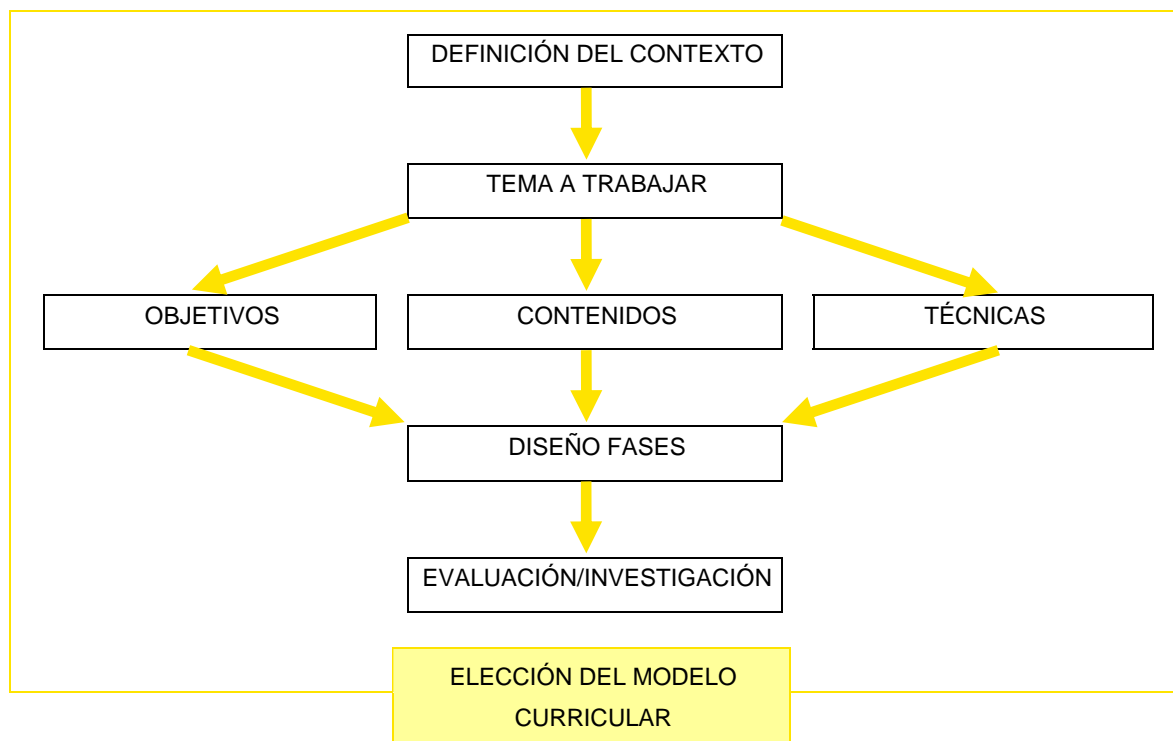


Tabla 1: propuesta de diseño de actividad por Pastor

Pastor (2004, pág. 69) propone el esquema recogido en la Tabla 1, que como veremos tiene mucho que ver con la forma de trabajo desde el Método MUPAI. La forma de llevar la teoría a la práctica en el Método MUPAI (aunque no hay que olvidar que la formulación teórica viene de la práctica y no al revés) depende mucho del ámbito en el cual vayamos a trabajar. No es lo mismo trabajar para realizar una visita – taller sobre una exposición en concreto con unas obras y un espacio expositivo determinado; que tomar de forma libre todas las decisiones. Sin embargo, y como complemento a los ejemplos prácticos que se aportarán en el siguiente capítulo, podríamos aportar como medio de pasar de la teoría a la práctica el proceso seguido por el equipo del MUPAI para diseñar nuestras actividades que se resume en la tabla 2.



Por lo tanto, para diseñar un taller según el Método MUPAI, habría que seguir las siguientes fases:

1. **Elección del modelo curricular.** Es una de las decisiones más importantes por que marcarán la elección y el diseño de todas las demás, pero también vendrá marcada por todas, sobre todo por el contexto que podrá hacer que sea más beneficioso el uso de uno u otro. Su importancia también radica en que la elección del mismo nos llevará a desarrollar la metodología de una forma consciente, sin repetir esquemas que no nos gustan o sin cometer los mismos errores de base.
2. **Definición del contexto.** En cuanto al contexto tendremos en cuenta a quién, dónde y cuándo se desarrolla nuestra labor educativa.
  - A quién eduquemos determina las necesidades y posibilidades educativas del público potencial, el contenido vital que podemos utilizar o los posibles conocimientos previos.
  - El lugar dónde desarrollemos la actividad determinará las obras/ artistas/ temas con los que trabajar, además de las técnicas y procedimientos a utilizar.
  - Cuándo podemos realizarlas, el número de sesiones y duración de las mismas que influirán en la profundización que se pueda alcanzar en los contenidos tratados.
3. **Tema a tratar.** Una vez definido el contexto, podemos elegir el tema a tratar para después pensar un título para la actividad que pueda resultar atractivo para el sector de la población con el que vayamos a trabajar. Este tema vendrá definido en ocasiones por las obras de la exposición con la que vamos a trabajar y en otras será al revés, el tema escogido será el que defina que imágenes elegir<sup>182</sup>. Sea como sea la elección del tema se debe de ajustar a los siguientes presupuestos:

---

<sup>182</sup> En el primer caso puede servir para la elección del tema el preguntarse qué puedo enseñar/ aprender de estas imágenes, mientras que en el segundo habría que hacerse la pregunta contraria ¿con qué imágenes puedo enseñar/aprender sobre este tema?

- Debe estar relacionado con los intereses y necesidades del público con el que vamos a trabajar, para ayudar al desarrollo de un aprendizaje significativo que tenga valor para él una vez que acabe la actividad y salga del contexto en el que se ha desarrollado.
  - Debe de estar relacionado con el arte o con la cultura visual de algún modo, pudiendo tratarse de un tema relacionado con la producción, la contextualización, el análisis, la crítica o la teoría del arte, o con varios a la vez. No debemos de olvidar que nuestro objeto específico de estudio son el arte y las representaciones visuales, aunque utilicemos éstas para trabajar otros temas.
4. **Objetivos, contenidos y técnicas.** Los objetivos, contenidos y técnicas a desarrollar y utilizar deberán estar relacionados con el tema y con el contexto anteriormente definidos y tener en cuenta sus posibilidades y limitaciones. Tanto los objetivos como los contenidos deberían hacer referencia a las diferentes habilidades que se pueden desarrollar a través del arte. Las técnicas serán elegidas en función de los objetivos y contenidos y no al revés. Por la limitación temporal, el objetivo de este tipo de actividades no podrá ser normalmente el dominio de una técnica sino su conocimiento, por lo que ésta debería ir enfocada a trabajar los contenidos y alcanzar los objetivos fijados.
5. **Diseño de las fases.** Partiendo de todo lo anterior deberemos diseñar las actividades a desarrollar en cada una de las fases (apreciación, explicación teórica, producción, debate crítico y reflexión y evaluación), buscando reflejar los objetivos y contenidos generales en cada una de ellas.
6. **Evaluación e investigación.** Por último, y como medio para mejorar la labor educativa, llevamos a cabo la evaluación de nuestras actividades a través de los datos recogidos y desarrollamos investigaciones tanto a nivel metodológico como para conocer mejor los contextos en los que desarrollamos nuestras actividades. Esta continua evaluación e investigación es la que nos hace



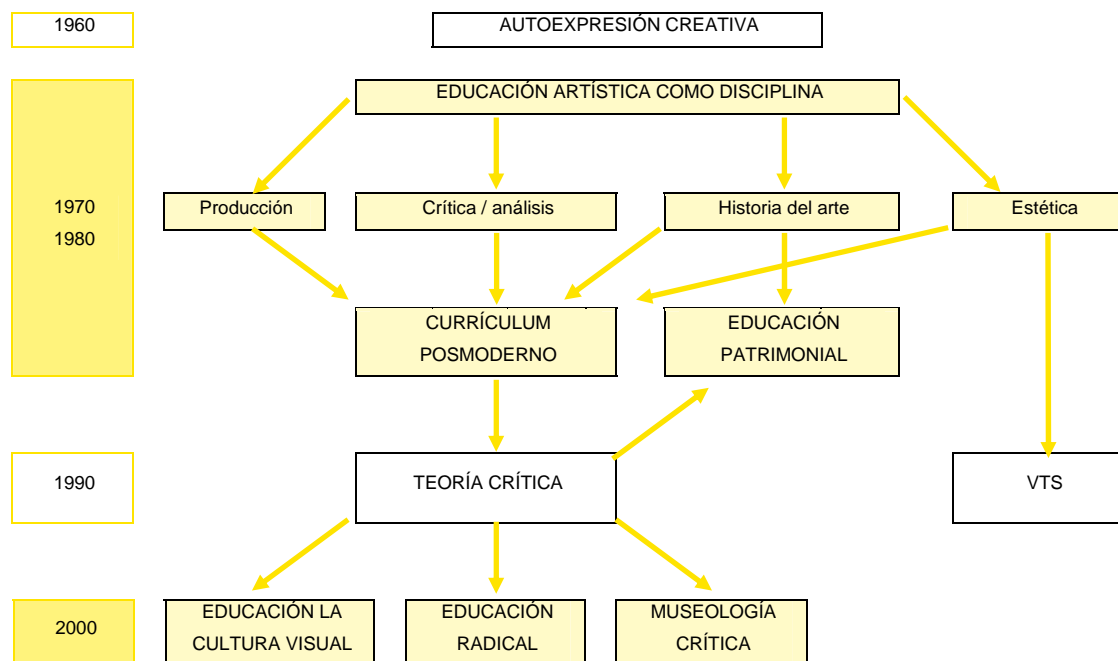
pasar constantemente de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, desarrollando así una investigación descriptiva<sup>183</sup>.

---

<sup>183</sup> Más información sobre la investigación descriptiva en el capítulo 1.

### 3.4. Resumen y conclusiones del capítulo

En este capítulo se recoge una propuesta metodológica para la educación artística no formal en el contexto estudiado en esta tesis: el Método MUPAI. Como resumen de las fuentes teóricas se hace un repaso por las tendencias educativas aplicadas a la educación artística y al ámbito no formal y que de una forma u otra han tenido influencia en nuestra práctica educativa. Para ello se explica parte de la evolución histórica, las características y aplicación práctica de estas tendencias que se relacionan de la siguiente forma:



Una vez determinados los modelos del modelo, se pasa a enunciar teóricamente el Método MUPAI respondiendo a las cuestiones ya utilizadas en otras ocasiones a la hora de definir procesos de enseñanza – aprendizaje. Esta formulación se puede resumir en el esquema que se presenta a continuación:

¿PARA QUÉ ENSEÑAR?	Comprender el arte y la cultura, en la que vivimos y en la que se realizó la obra.	
	Desarrollar habilidades relacionadas con el arte: intelectuales, psicomotoras, artísticas y críticas.	
	Capacita para vivir en un mundo visual.	
¿QUÉ ENSEÑAR?	Objetivos	Desarrollar habilidades artísticas relacionadas con la producción, la crítica, la contextualización y la teorización sobre las obras de arte.
		Adquirir conocimientos propios y una visión crítica sobre el arte y la cultura visual.
		Presentar la educación artística como una alternativa de ocio.
	Contenidos	Imágenes de todo tipo: artísticas, informativas, comerciales y de entretenimiento.
		Contenido vital.
¿CÓMO ENSEÑAR?	Metodología	Inclusión del contenido vital.
		Utilización del detonante.
		Resolución de problemas.
		Reparto del poder.
	Temporalización	División actividad en fase de apreciación, producción, reflexión y puesta en común y evaluación

<b>¿DÓNDE ENSEÑAR?</b>	<b>Macro contexto: la institución</b>	En cualquier lugar. En el caso de esta tesis en museos.
		Prestando atención al currículum oculto.
	<b>Micro contexto: el aula</b>	En salas y aulas especialmente acondicionadas para que se desarrolle sin problemas el proceso enseñanza – aprendizaje.
		Prestando atención al currículum oculto.
<b>¿A QUIÉN ENSEÑAR?</b>	Toda persona que lo desee y necesite. En el caso de esta tesis a niños y adolescentes.	
<b>¿QUIÉN ENSEÑA?</b>	<b>Diseñando</b>	Equipo pedagógico con formación en arte y educación. Mejor si además se cuenta con historiadores, psicólogos, trabajadores sociales,...
	<b>Impartiendo</b>	Educadores con formación en arte y educación y con la mayor experiencia posible.

La formulación del Método MUPAI, el describir con palabras la forma de trabajo y la filosofía educativa que defendemos, es una herramienta imprescindible para los siguientes objetivos propuestos de alguna forma en esta tesis:

- La evaluación de este método.
- La aplicación del mismo en otros contextos.
- Compartir nuestra forma de trabajo con los educadores que formamos o con otras personas interesadas en la misma.
- Ser un modelo de referencia para la formulación de metodologías propias de cada centro expositivo o incluso de cada educador, para que de igual forma éstas puedan ser evaluadas y compartidas.





*4. aplicaciones prácticas:  
evaluando el método mupai*



## 4.1. Temporalización de la evaluación del Método MUPAI

Durante el periodo de realización de esta tesis doctoral, se han desarrollado talleres siguiendo el Método MUPAI en ámbitos museísticos y otros ámbitos como el hospitalario o la educación secundaria formal, lo que nos ha permitido primero partir de una experiencia práctica para formularlo y segundo comprobar la eficacia de éste y sus posibles aplicaciones en diferentes ámbitos. En el ámbito museístico, y después de la recuperación del espacio físico del MUPAI, hemos realizando talleres desde octubre de 2004 hasta la actualidad. Esta nueva puesta en funcionamiento ha sido la que nos ha permitido poner en práctica nuestro método en otros lugares, y a ver la necesidad de recoger la experiencia de esta etapa coincidiendo con el 25 aniversario del museo. Los talleres en los que nos hemos basado para la realización de esta evaluación del Método MUPAI, han sido desarrollados en múltiples espacios (además de en el Museo Pedagógico de Arte Infantil) como La Casa Encendida, la Fundación ICO o la Fundación Telefónica. En total se han diseñado para el ámbito museístico más de 30 talleres diferentes, poniéndose en marcha en 445 sesiones con un total de 6.465 participantes entre octubre de 2004 y julio de 2007. De estos talleres hemos contabilizado para el trabajo de campo de la tesis doctoral sólo los talleres o los proyectos<sup>183</sup> en los que los talleres que lo forman se hubieran concebido como actividades separadas y se puedan realizar como tales, y dirigidos a niños y adolescentes, para poder ejercer una mejor comparación con las actividades estudiadas en los diferentes museos durante la investigación del estado de la cuestión. Por ello quedan fuera del estudio de esta tesis los siguientes talleres y proyectos realizados por el equipo del MUPAI:

---

<sup>183</sup> Llamamos talleres a las actividades que duran una única sesión y proyectos a aquellos que agrupan varios talleres.



- *Compluarte*. Taller de Pintura para Adultos desarrollado desde el curso 2005/2006 en colaboración con el Servicio de Acción Social de la Universidad Complutense de Madrid; al estar dirigido al público adulto y tener una programación anual.
- *¡Ese de la foto soy yo!* Taller de Identidad y fotografía, realizado en el Centro Cultural Español de Miami, con una duración de cuatro sesiones de dos horas; ya que las actividades en el realizadas tenían un objetivo común y estaban conectadas unas sesiones y otras.
- *Olafur Eliasson. Caminos de naturaleza*. Taller sobre el Land Art y las instalaciones. Realizado en Fundación Telefónica durante el verano de 2006 y formado por tres sesiones de cuatro horas con actividades dirigidas a la realización de una instalación final, y por lo tanto con conexión entre los diferentes talleres que formaban el proyecto.
- *Personajes encuentados*. Taller de cuentas y cuentos. Este taller aunque iba destinado al público infantil y adolescente, sólo se han tomado datos de investigación en una implementación del mismo en el MUPAI, que se realizó con educadores voluntarios adultos de la asociación *Menudos Corazones* para que luego lo pusieran en práctica en el ámbito hospitalario, el cuál también sale del contexto de estudio de esta tesis.
- *Vacaciones de Colores 2006*, *Vacaciones de Colores 2007* y *Vacaciones de Cine 2007*; campamentos urbanos de arte realizados en el mes de julio de 2006 y 2007 en el MUPAI, al tratarse de proyectos diferentes al resto por su duración y por los objetivos perseguidos, ya que se trataban de proyectos de mayor duración (sesiones de unas cinco horas al día durante 10 días) y porque sus objetivos estaban condicionados por este hecho.<sup>184</sup>

---

<sup>184</sup> *Vacaciones de Colores 2006* y *2007* y *Vacaciones de Cine 2007*, fueron campamentos realizados para hijos de trabajadores de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo principal de estos proyectos era atender a los participantes durante la jornada laboral de sus padres, lo que dotaba a estos campamentos de características

Para tener una visión general de los talleres que han sido objeto de nuestro trabajo de campo, hemos elaborado una serie de tablas en las que podemos ver los diferentes talleres desarrollados en el ámbito museístico, dejando de lado otros ámbitos ya que éste es en el que se circunscribe esta tesis. Estas tablas recogen los talleres por lugar de realización y año, añadiendo cuantas veces se ha puesto en marcha cada taller o proyecto<sup>185</sup>, cuantos participantes han asistido a cada taller o proyecto y sus edades.

TALLERES REALIZADOS ENTRE OCTUBRE DE 2004 Y JULIO 2007		
Lugar de realización	Nº Sesiones	Nº Participantes
MUPAI	40	927
UCM	1	61
La Casa Encendida	32	373
Fundación ICO	23	413
Fundación Telefónica	224	4201
<b>TOTAL</b>	<b>320</b>	<b>5975</b>

TALLERES REALIZADOS 2004		
Lugar de realización	Nº Sesiones	Nº Participantes
La Casa Encendida	8	20
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>20</b>

diferenciadoras al resto de los proyectos. En éstos, los mismos niños participaban en muchas más actividades, el tiempo se dividía entre los talleres, el juego o la comida lo que influía en todo el desarrollo y la formulación de los talleres a realizar, que debían tener un carácter especialmente lúdico para que los participantes no tuvieran la sensación de estar yendo al colegio en vacaciones,...

<sup>185</sup> A la hora de contabilizar los talleres, se contará las veces que se han puesto en funcionamiento, sea dentro de un proyecto o de forma independiente; y para contabilizar los participantes se hará por taller o proyecto, según el caso, sin anotar más de una vez a los que hayan asistido a un proyecto de varios talleres.

TALLERES REALIZADOS 2005		
Lugar de realización	Nº Sesiones	Nº Participantes
MUPAI	14	310
UCM	1	61
La Casa Encendida	24	353
Fundación ICO	23	413
Fundación Telefónica	82	2043
<b>TOTAL</b>	<b>151</b>	<b>3180</b>

TALLERES REALIZADOS 2006		
Lugar de realización	Nº Sesiones	Nº Participantes
MUPAI	9	206
Fundación Telefónica	94	1382
<b>TOTAL</b>	<b>103</b>	<b>1588</b>

TALLERES REALIZADOS ENERO – JULIO 2007		
Lugar de realización	Nº Sesiones	Nº Participantes
MUPAI	18	436
Fundación Telefónica	46	776
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>1212</b>

## 4.2. Evaluación e investigación en el Método MUPAI

Tras haber repasado la situación actual de la educación artística en los museos y haber presentado el Método MUPAI como una metodología educativa aplicable a este contexto, haciendo referencia a los modelos que han servido de base para su formulación teórica, vamos a presentar las experiencias prácticas realizadas siguiendo el mismo para proceder a su evaluación, pero antes es necesario exponer las herramientas que se han utilizado para ello.

Se puede considerar que, tanto el hecho de evaluar como el modo de hacerlo dentro del Método MUPAI, son algunas de las aportaciones del mismo, porque si bien no ofrece nuevas formas de evaluación o investigación, si que resulta novedoso en el contexto de los museos de la ciudad de Madrid que se realice la evaluación de las actividades educativas e investigación sobre estos resultados<sup>186</sup>. Dentro de los diez espacios estudiados en el capítulo anterior en Madrid, sólo la mitad dice realizar evaluaciones y algún tipo de investigación con los resultados, lo que en la mayoría de los casos parecen confundir con el hecho de elaborar una memoria de las actividades realizadas. Además las evaluaciones, en el caso de que las haya, suelen ir más dirigidas a los profesores de los grupos participantes o a los educadores de las actividades que a los propios participantes. Esta falta de evaluación – investigación dentro de los museos tiene relación con la denuncia que, como se ha adelantado en capítulos anteriores, se hace en muchos de los congresos y

---

<sup>186</sup> En algunos de los centros estudiados se hace evaluación y se reflexiona acerca del modo de trabajo desarrollado, pero los resultados no se publican, por lo que en la mayoría de los casos resulta inaccesible.

reuniones de profesionales de la educación artística en museos. Desde los museos se pide a la universidad que se encargue de desarrollar tareas de investigación en relación a este campo, ya que desde los departamentos pedagógicos no se cuenta con la formación y sobre todo con el tiempo necesario para ello. Un ejemplo de que esta demanda y esta necesidad de investigación están presentes, no sólo en Madrid sino en toda España, es la situación que describe Esteve de Quesada<sup>187</sup>. Él expone que, aunque en la ciudad de Valencia casi todos los museos desarrollan actividades educativas, no existen investigaciones y evaluaciones de las mismas que permitan saber cosas tan básicas como si con esas actividades se aprende realmente o por qué acude el público a estas actividades.

## ***PROTOCOLO PARA LA RECOGIDA DE DATOS DE LOS TALLERES***

Como museo y grupo de investigación universitario, desde el MUPAI se entiende la investigación como un elemento primordial y se apuesta por una evaluación realizada por cada uno de los integrantes del proceso enseñanza – aprendizaje (participantes, profesores responsables de los mismos y educadores). Ambas, evaluación e investigación, van orientadas no sólo evaluar una actividad en particular o a redactar una memoria de actividades, sino a dar un paso más sacando conclusiones acerca de la metodología empleada o del contexto en el que ha sido aplicada. De esta forma se realiza una investigación que no es abstracta ni alejada de la realidad (como se critica a las universidades desde los museos habitualmente), sino que se realiza partiendo de los problemas y las experiencias vividas por los propios protagonistas del proceso, desde sus diferentes funciones y con el objetivo de extraer conclusiones y recomendaciones aplicables en el futuro o en otros contextos. Para ello, desde el Método MUPAI se ha desarrollado un protocolo de recogida de datos que permite el registro y la evaluación de cada actividad desde diferentes puntos de vista, y que ha sido

---

<sup>187</sup> En Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

diseñado también como medio de evaluación del mismo para esta tesis. Como parte de este protocolo, se utilizan las siguientes herramientas de recogida de datos:

- *Ficha técnica del taller*, donde se recogen los datos necesarios para que cualquier persona pueda saber cómo se desarrolla<sup>188</sup>. Suele ir acompañada por la presentación de imágenes y texto utilizada para las fases de apreciación y de explicación teórica.
- *Ficha de recogida de datos*<sup>189</sup>, que sirve para registrar lo que sucede en cada una de las puestas en práctica del taller, tanto datos objetivos como la visión de la misma del educador.
  - Procedencia: Nombre y datos de contacto del colegio (si vienen en grupo).
  - Otras características: si el grupo tiene alguna característica especial.
  - Desarrollo: breve descripción del desarrollo de la actividad.
  - Observaciones: aspectos destacables de esa puesta en práctica, sucesos o “anécdotas”.
  - Conclusiones: de lo sucedido ese día, que se elaborarán a raíz de las fotografías, transcripciones y las evaluaciones.
- Base de datos para la compilación de los datos de la *Ficha de recogida de datos*.
- Fotografías de las obras realizadas y de los participantes trabajando.
- Grabaciones audiovisuales de las obras realizadas (en el caso de que no puedan ser registradas satisfactoriamente con fotografías) y de las diferentes fases del taller.
- Transcripciones de los comentarios realizados en la fase de conclusiones.

<sup>188</sup> Estas tablas han sido las utilizadas en este capítulo para exponer el funcionamiento de los diferentes talleres diseñados.

<sup>189</sup> Se puede consultar un modelo de esta ficha en el capítulo 7.

- Evaluaciones de los participantes y los profesores (compilados en las bases de datos diseñadas para contener todos los datos relacionados con los talleres).

Para poder hacer uso de todas estas herramientas es necesario, además de la presencia de una persona dedicada casi de forma exclusiva a la recolección de datos de investigación, que la duración del taller y de la estancia del grupo en el lugar en el que se desarrolle éste, permita reservar parte de este tiempo a realizar las evaluaciones o tomar fotos de los trabajos realizados, por ejemplo. Para las ocasiones en las que los talleres han contado con un tiempo más ajustado o cuando el número de educadores no ha permitido que uno de ellos se dedicara a la recogida de todos los datos, se fija un protocolo más reducido que permite recoger los datos más esenciales del desarrollo del mismo. En este caso las herramientas utilizadas son:

- *Ficha técnica del taller* y presentación utilizada.
- *Ficha de recogida de datos*.
- Fotografías de selección de obras realizadas por los participantes

### 4.3. Talleres diseñados por el Método MUPAI.

Hemos visto que en los casi tres años (desde octubre de 2004 a julio de 2007) se han desarrollado multitud de talleres gracias a los cuales se ha estado investigando la efectividad del Método MUPAI y perfilando y definiendo los objetivos, las metodologías,.. a seguir. Estos talleres han constituido, junto a las observaciones realizadas en los museos, el trabajo de campo necesario para la realización de esta tesis doctoral, y han permitido no sólo probar la efectividad del Método MUPAI, sino poder formularlo como hicimos en el capítulo anterior. Como muestra de la práctica que llevó a formular esta teoría y de esta teoría llevada a la práctica, a continuación vamos a explicar con detalle los diferentes talleres y proyectos que se han diseñado y llevado a cabo con el Método MUPAI, y que han sido evaluados con las herramientas mencionadas en el punto anterior. Para detallar el diseño y desarrollo de cada taller, y teniendo en cuenta que hay talleres que han sido implementados en diferentes lugares y/o con pequeñas variaciones, se han ordenado por orden alfabético de la siguiente forma:

- *Ábalos & Herreros. Grand Tour.* Taller sobre los proyectos artísticos.
- *Animales Fantásticos.* Taller sobre mitos en el arte.
- *Apropiacionismo Infantil.* Taller sobre el apropiacionismo en el arte.
- *Chema Madoz. 2000 – 2005.* Taller sobre la poesía visual.
- *Deconstrucción de Princesas.* Taller sobre la identidad y la deconstrucción.
- *Efecto bola de nieve.* Taller sobre los modos de contar historias en el arte.
- *El arte alimenta.* Taller sobre la comida en el arte.
- *¿Es posible dibujar un sueño?* Taller sobre el surrealismo y la obra de Dalí.
- *Fotografía Inmediata.* Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia.



- *Juan Muñoz, La voz sola*. Taller de performance.
- *La visión de Corea de Nam June Paik. De lo fantástico a lo hiperreal*. Taller sobre videoarte y videoperformance.
- *Mentiras Visuales*. Taller sobre la realidad y la representación.
- *Obstrucción visual*. Taller sobre la ocultación visual.
- *Reciclaje*. Taller sobre el ready made y el reciclaje.
- *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica*. Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual.
- *Viajes Virtuales*. Taller sobre Internet y Net Art.

Una vez ordenados se ha procedido explicar tanto el diseño del mismo como sus diferentes implementaciones, apoyados en las herramientas de investigación y según el siguiente orden:

- Introducción al taller y a los motivos de su diseño y desarrollo.
- *Ficha técnica del taller* y explicación del desarrollo del mismo, diseñada para uso interno del MUPAI.
- Datos sobre su puesta en funcionamiento.
- Conclusiones de la implementación de dicho taller resultantes de las herramientas de investigación.

## ÁBALOS & HERREROS. GRAND TOUR. TALLER SOBRE LOS PROYECTOS ARTÍSTICOS

El taller “Ábalos & Herreros. Grand Tour. Taller sobre los proyectos artísticos”, fue diseñado para el Museo Colecciones ICO e iba dirigido a grupos de escolares menores de 18 años y de familias, para que comprendieran la exposición “Ábalos & Herreros. Grand Tour” basada en la obra de los arquitectos Enrique Ábalos y Juan Herreros que tuvo lugar durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2005 en la sala de exposiciones. En esta ocasión se diseñaron:

- Talleres para escolares.
- Talleres para familias.
- PowerPoint para explicación teórica.
- Guía didáctica.

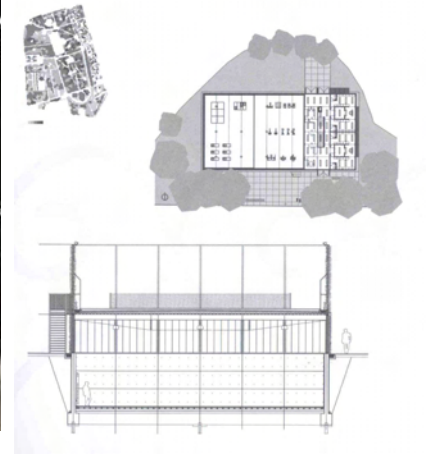
Ábalos y Herreros son dos de los arquitectos españoles actuales más importantes y con más proyección internacional, por lo que han formado parte en multitud de exposiciones entre las que se puede destacar la realizada en torno a la arquitectura española en el MoMA en 2006. La exposición realizada en el Museo Colecciones ICO presentaba maquetas, planos y fotografías de diferentes proyectos llevados a cabo por ambos arquitectos, divididos en cuatro líneas temáticas:

- Pabellones que son definidos por los arquitectos como “*construcciones en un jardín, normalmente asociadas a una escala pequeña, a un carácter provisional y a un destino festivo*”<sup>190</sup>.

---

<sup>190</sup> Ábalos y Herreros, 2005, pág. 18.

- Observatorios o lugares en los que *"por mediación de la tecnología, de distintas técnicas, se consigue establecer un diálogo con la naturaleza que se traduce en una experiencia primera e inocente de la percepción del conocimiento"*<sup>191</sup>.
- Paisajes reciclados, espacios anteriormente deteriorados y abandonados que pasan a ser utilizados como espacios públicos, *"la trabazón del medio natural y el medio urbano"*<sup>192</sup>.
- Enlaces, son todos los elementos arquitectónicos, decorativos,... que sirven para conectar espacios, para favorecer la relación y la comunicación entre la gente.



Fotografía y plano del Pabellón de gimnasio. Parque del Retiro. Madrid, realizado por Ábalos y Herreros en 2003.

<sup>191</sup> Ibídem, pág. 19.

<sup>192</sup> Ibídem.

Ya que la exposición estaba dividida por tipos de proyectos y que las obras que estaban expuestas reflejaban los pasos necesarios para la realización de estas construcciones, desde los bocetos a lápiz hasta los planos o las maquetas, se pensó que este taller, además de para dar a conocer a sus participantes las obras de estos arquitectos, podría servir para introducir a los participantes en las fases de realización de un proyecto artístico en general y en uno arquitectónico en particular.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	Ábalos & Herreros. <i>Grand Tour</i> . Taller sobre los proyectos artísticos.
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch, Noelia Antúnez del Cerro y Nike Fakiner.
Edad participantes	6 - 18 años.
Duración	3 horas.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender la arquitectura como un proceso (diseño y construcción).</li> <li>• Comprender que la arquitectura puede ser una continuidad de la naturaleza.</li> <li>• Diferenciar entre los cuatro principales bloques temáticos de la exposición: pabellones, observatorios, paisajes reciclados y enlaces; y entender dichas construcciones como discursos portadores de significado.</li> <li>• Realizar un enlace significativo y no sólo ornamental.</li> <li>• Diseñar un elemento arquitectónico que forme parte del entorno natural que rodea un enclave.</li> </ul>

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obra de Ábalos y Herreros.</li> <li>• Concepto de pabellón, observatorio, paisaje reciclado y enlace.</li> <li>• Concepto y fases del proceso artístico (lluvia de ideas, bocetos, planos, maquetas, arte final,...)</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Folios, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas. Plastilina y materiales variados (palillos, hojas, objetos pequeños, alambre,...)</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Presentación.</b> (5 minutos). Presentación del Museo Colecciones ICO y de las educadoras, así como del grupo.</p> <p><b>Explicación teórica.</b> (10 minutos) Proyección de PowerPoint. Introducción al concepto de la arquitectura como proceso.</p> <p><b>Recorrido en sala.</b> (1 hora). Visitando 4 proyectos, uno de cada grupo temático y analizándolos según el siguiente guión (sujeto a cambios):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los elementos arquitectónicos reconocibles.</li> <li>• Descripción del proyecto.</li> <li>• Utilidad del proyecto.</li> <li>• Razones para ese modo de construcción.</li> <li>• Búsqueda de similitudes y diferencias con edificios conocidos.</li> </ul> <p>Además durante la visita los alumnos tienen una guía didáctica, en la que se presentan preguntas y actividades relacionadas con cada una de las obras en las que se detienen.</p>

<b>Temporalización</b>	<b>Producción.</b> (1 hora y 30 minutos). Creación de un enlace siguiendo tres fases: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de boceto dibujando en papel.</li> <li>• Realización de maqueta utilizando plastilina y diferentes materiales.</li> <li>• Presentación de su proyecto al resto del grupo.</li> </ul>
------------------------	---

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller se puso en funcionamiento en veinte ocasiones entre grupos de escolares y de familias con un total de 392 participantes, repartidos de la siguiente forma:

- 10 grupos de escolares con 213 niños entre 5 y 13 años de edad.
- 10 grupos de familias (niños acompañados de un adulto) con 179 participantes entre los que se encontraban niños entre 6 y 12 años.

<b>Ábalos &amp; Herreros. Grand Tour. Taller sobre los proyectos artísticos</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
Escolares de primaria	8	163
Escolares de secundaria	2	50
Familias	10	179
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>392</b>

Las fases de explicación teórica y de producción se desarrollaron en una pequeña habitación habilitada para tal efecto. En ella había tres mesas para que los participantes trabajaran de pie y por grupos de entre seis y ocho personas dependiendo de la edad de las mismas. Este espacio no resultó del todo cómodo por su tamaño (no existía mucho espacio para que las educadoras se movieran entre las mesas o para que

guardaran el material o las obras que dejaban los participantes) y porque para acceder a él había que hacerlo a través del cuarto de control de seguridad situado a la entrada de la sala de exposiciones. La visita guiada se realizó en la sala de exposición, en la que debido a la distribución de las obras, el espacio para observar algunas de ellas por los grupos más numerosos era insuficiente, sobre todo por las grandes maquetas protegidas con cristales que impedían que los participantes se pudieran acercar y observar algunas de las obras que servían de referencia durante la visita.

Después de cada sesión se pasó un cuestionario de evaluación para conocer el grado de satisfacción de los participantes con la actividad, tanto a los niños como a los adultos (profesores o padres). Este cuestionario de carácter cuantitativo (se pedía que se evaluaran aspectos calificándolos del 0 al 10), formulaba las siguientes preguntas relativas al desarrollo del taller, haciendo hincapié en la consecución de los objetivos del Método MUPAI en general y del taller en particular, para conocer la eficacia de las metodologías empleadas en cada una de las fases:

- ¿Cuánto te ha gustado el taller en general?
- ¿Cuánto te has divertido en el taller?
- ¿Cuánto has aprendido en el taller en general?
- ¿Qué nota pondrías a las monitoras?
- ¿En la visita a la exposición cuánto te has divertido?
- ¿En la visita a la exposición cuánto has aprendido?
- ¿Cuánto te ha gustado la visita a la exposición?
- ¿En la explicación teórica cuánto te has divertido?
- ¿En la explicación teórica cuánto has aprendido?
- ¿Cuánto te ha gustado la explicación teórica?
- ¿En la actividad práctica cuánto te has divertido?
- ¿En la actividad práctica cuánto has aprendido?
- ¿Cuánto te ha gustado la actividad práctica?

Todos estos aspectos fueron calificados con una nota media en torno al 9, siendo los más bajos los relativos a la visita a la exposición y los más altos los relativos a la actividad práctica.



Fotografía de uno de los enlaces realizado por los participantes.

## Conclusiones de la implementación

Tras finalizar la implementación de los talleres y con los resultados de los cuestionarios de evaluación y las notas tomadas durante el desarrollo de los mismos se llega a las siguientes conclusiones:

- Es necesario tener en cuenta los espacios físicos en los que se va a desarrollar la actividad. En este caso el tamaño del aula destinada a la parte práctica de la actividad y la ausencia de agua corriente cerca, limitó el diseño de esta parte. Por otro lado la elección de las obras para la visita



guiada se tuvo que hacer teniendo en cuenta una distribución que no estaba pensada para la realización de actividades con grupos numerosos.

- La visita guiada cumplió su función de ampliar los conocimientos de los participantes sobre la arquitectura y afianzar lo explicado en el PowerPoint, además de introducir los conceptos necesarios para la realización de la actividad práctica. Su desarrollo se vio dificultado por el espacio existente en la sala entre las obras, pero este hecho se solventó modificando un poco el recorrido con los grupos más numerosos.
- La actividad práctica fue la parte más valorada por los participantes y una de las razones para ello fue la utilización de materiales sencillos con los que podían obtener resultados interesantes.

## ***ANIMALES FANTÁSTICOS. TALLER SOBRE MITOS EN EL ARTE***

Este taller se diseñó para formar parte del proyecto *Talleres de Arte Emergente*<sup>193</sup> para La Casa Encendida. El objetivo era trabajar con las obras de artistas como Fontcuberta y Grunfeld en las que crean nuevos seres mezclando parte de diferentes animales para crear uno nuevo, utilizando técnicas como la fotografía o nuevos materiales escultóricos. Para ello se enlazó la obra de estos artistas con la gran tradición de seres mitológicos que manejamos en la cultura occidental, presentes en libros y películas tan conocidas por los niños y

---

<sup>193</sup> Este proyecto se puso en funcionamiento en octubre y noviembre de 2004 y en febrero de 2005. Se incluía entre otros que ofrecía La Casa Encendida y que tenían como características comunes el trabajar durante los cuatro domingos del mes con el mismo grupo de niños de entre 6 y 13 años, y que en nuestro caso se caracterizaba por una apuesta por acercar el arte contemporáneo a los niños.

adolescentes de hoy en día como Harry Potter<sup>194</sup>; y con personajes creados a partir de varios animales presentes en la cultura visual infantil actual como los de la serie *Pokemon*<sup>195</sup>, haciendo la creación de estos artistas más cercana. Gracias a este recorrido, los participantes creaban su animal mitológico, el espacio donde vivía y su mito o historia, trabajando tanto la expresión plástica como la expresión oral.



Fontcuberta, 1986. *Alopex Stultus*. *Fauna*.



Grunfeld, 2001. *Misfit* (Pig/bird).

<sup>194</sup> Personaje principal de la serie de novelas escritas por J. K. Rowling y de las películas basadas en las mismas producidas por Warner Bros.

<sup>195</sup> Serie de videojuegos de la compañía japonesa Game Freak con los personajes creados por Satoshi Tajiri para la empresa de juguetes Creatures Inc. A finales de los 90 se crea la serie de dibujos animados con el mismo nombre por la productora Shogakukan/ TV Tokyo.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Animales Fantásticos</i> . Taller sobre mitos en el arte.
<b>Actividad diseñada por</b>	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro y Noemí Ávila Valdés.
<b>Edad participantes</b>	6 -13 años.
<b>Duración</b>	2 horas.
Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer algunos mitos y animales mitológicos.</li> <li>• Crear un personaje fantástico y su mito.</li> <li>• Contextualizar un personaje.</li> <li>• Relacionar los mitos con su cultura y su vida cotidiana, para identificar los seres mitológicos que se encuentran en ella.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de mito.</li> <li>• Mitos del minotauro, el ave fénix y el unicornio.</li> <li>• Obra de artistas que trabajan con animales fantásticos (Thomas Grunfel y Joan Fontcuberta).</li> <li>• Espacios de la obra de Ibarrola: el muelle de Llanes y el bosque encantado de Oma.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Folios, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas. Arcilla, espátulas, pajitas o palos y plástico para forrar las mesas. Cuentas, alambre y papel para hacer las bandejitas para que no se les pierdan las bolas. Plastilina y objetos pequeños como plumas, botones, cuentas,...</p>

<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación teórica.</b> (20 minutos). Proyección de PowerPoint.</p> <p><b>Producción.</b> (1 hora y 20 minutos). Realización de los animales, de diferentes formas dependiendo de las edades, gustos, ... de los asistentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con barro. Primero se hacen varios bocetos de las piezas, dibujándolos en folios para luego hacerlos en barro.</li> <li>• Con cuentas y alambre, para ello el boceto se realiza en una hoja cuadriculada, coloreando los cuadrados de la hoja con los colores de las cuentas para hacer un esquema que usarán como patrón. Luego se explica como hacer una figura simple para que se entienda el funcionamiento para que luego realicen ellos la suya.</li> <li>• Con plastilina y pequeños objetos como plumas, botones, cuentas,...</li> </ul> <p>Una vez finalizado el animal se crea el espacio en el que vive. Puede hacerse dibujándolo en una cartulina alargada que apoyada en la pared y en una mesa servirá de decorado o pintando una caja de cartón.</p> <p>Finalmente se elabora el mito del personaje que se ha creado.</p> <p><b>Exposición.</b> (20 minutos). Cada uno contará a sus compañeros la historia del personaje que han creado.</p>
<b>Observaciones</b>	<p>Se puede relacionar con los talleres <i>¿Es posible dibujar un sueño?</i> y <i>Mentiras visuales</i>.</p>

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Como hemos dicho, este taller se creó para el proyecto *Talleres de Arte Emergente* pero además se ha puesto en funcionamiento tanto como taller independiente en el MUPAI como dentro del proyecto *Vacaciones de Colores 2006*, con diversas variaciones según el lugar y el tiempo disponibles para su realización. A la hora de contabilizar los resultados tomaremos en cuenta sólo los dos primeros ámbitos por las razones que expusimos anteriormente.

<b>Animales Fantásticos. Taller sobre mitos en el arte</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	1	8
<i>Talleres en el MUPAI</i>	20	242
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>250</b>

### Talleres de Arte Emergente

El taller de “*Animales Fantásticos. Taller sobre mitos en el arte*”, se puso por primera vez en funcionamiento dentro de los *Talleres de Arte Emergente* organizados en febrero de 2005. En esta ocasión, ya que los *Talleres de Arte Emergente* ya se habían realizado en octubre y noviembre de 2004 y para posibilitar que participantes de estas ediciones repitieran la experiencia, la propuesta agrupaba los siguientes talleres:

- *Animales Fantásticos. Taller sobre mitos en el arte.*
- *Apropiacionismo Infantil. Taller sobre el apropiacionismo en el arte.*
- *Identidad. Taller sobre el tema de la identidad en el arte.*
- *Deconstrucción de Princesas. Taller sobre la identidad y la deconstrucción.*
- *Montamos una exposición. Taller sobre museografía.*

Estos talleres, salvo necesidades especiales se realizaban en el aula taller existente en La Casa Encendida<sup>196</sup>. Ésta está dotada de agua corriente, posibilidad de proyectar con cañón y ordenador, mesas regulables en altura y que permiten la colocación para trabajar de forma individual o en grupo, y espacio suficiente para moverse sin problema y guardar el material. Además, la sala está muy iluminada por luz natural, por lo que resulta muy cómoda durante la mayoría del tiempo, salvo cuando hay que proyectar las imágenes, ya que por la gran cantidad de luz pierden calidad.



Imágenes del aula taller tomadas en diferentes actividades dentro del programa *Talleres de Arte Emergente*

En esta ocasión, los participantes realizaron sus animales fantásticos con barro que por motivos de tiempo no pudieron ser pintados. Entre todos los participantes dibujaron en dos grandes trozos de papel continuo un suelo visto desde arriba en el que se incluían diferentes ambientes (tierra, bosque, agua, montaña,..) y el

<sup>196</sup> A partir de este momento y salvo que se indique lo contrario se entenderá que los talleres realizados dentro del programa *Talleres de Arte Emergente* se realizaron en esta aula.

cielo, de tal forma que al igual que los *Pokemon*, dividieron a sus animales según el elemento al que pertenecían y los colocaron sobre este. Además pusieron nombre a sus animales y decidieron detalles como qué comían o cuáles eran sus pasatiempos.



Trabajos realizados por los participantes en el taller dentro del proyecto *Talleres de Arte Emergente*.

## Talleres en el MUPAI

Después de realizar este taller en La Casa Encendida se ha puesto en práctica también en el MUPAI<sup>197</sup> con los grupos de escolares que lo visitan. En estas ocasiones el taller se ha visto reducido en tiempo ya que los participantes que acuden normalmente al museo no llegan a estar nunca las dos horas previstas puesto que tienen que ajustar el tiempo de la visita dentro del horario escolar. En el MUPAI los participantes han realizado sus obras con plastilina de colores, dibujando el paisaje donde vive su personaje en una cartulina alargada

<sup>197</sup> Para conocer las características físicas y dotaciones del MUPAI físico para la realización de talleres consultar capítulo 3.

que se adapta a los huecos de las estanterías del museo donde luego se exponen los trabajos que los participantes dejan para los fondos del mismo.



Obra realizada por uno de los participantes en el taller en el MUPAI.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Las conclusiones de este taller se basan sobre todo en datos cualitativos, ya que por diferentes razones no se pudieron obtener en sus implementaciones datos cuantitativos. En el caso del taller realizado dentro del proyecto *Talleres de Arte Emergente* no se recogía una evaluación cuantitativa referida sólo a él, sino al proyecto en general y en el caso de los implementados en el MUPAI, por cuestión de tiempo no se pudieron realizar evaluaciones cuantitativas del mismo. Por ello nos basamos, para la elaboración de las conclusiones, en la evolución cualitativa obtenida en el taller “*Montamos una exposición. Taller sobre museografía*”<sup>198</sup> que se realizó al final del proyecto en La Casa Encendida, en los trabajos realizados por los participantes y en las

<sup>198</sup> Con este taller se terminaba el proyecto *Talleres de Arte Emergente*. En él, los participantes diseñaban y montaban una exposición a la que acudían sus familiares y en las que además de exponer sus obras realizaban cartelas explicando en que había consistido cada taller. Estas cartelas fueron utilizadas como forma de evaluación cualitativa de las actividades.



observaciones realizadas dentro de la investigación acción. De esta forma se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El taller resulta muy eficaz ya que permite de forma muy sencilla y directa conectar la obra de los artistas tratados con su vida. Basar la explicación en animales mitológicos que conocen a través del cine o la literatura y conectarla con una serie tan popular entre los niños como es *Pokemon* hace que entiendan la obra de estos artistas y la sientan muy cercana, provocando reflexiones y debate muy interesantes<sup>199</sup>.
- Otro de los detalles importantes de este taller es la conjugación de la expresión plástica y la expresión oral, hecho que muchos profesores nos han señalado como interesante y como una posible actividad transversal entre plástica y lengua.
- En cuanto a los materiales y a la duración, este taller resulta muy versátil. Como hemos comprobado, se puede adaptar con facilidad a un gran abanico de edades y de duraciones. Así, si se dispone de más tiempo para su realización, se pueden hacer los personajes en barro y luego completarlos pintándolos o añadiéndoles objetos y si se tiene menos tiempo se pueden realizar con plastilina obteniendo resultados igual de interesantes. El uso de diferentes técnicas y la dedicación que pidamos a los participantes tanto en la realización del personaje como de su espacio o de su mito permite además hacer un taller interesante con este tema casi con cualquier edad.

---

<sup>199</sup> En una de las ocasiones en las que implementamos este taller en el MUPAI, cuando los niños explicaban sentados en corro al resto de sus compañeros la historia del personaje que habían creado, se creó una interesante discusión sobre si esos animales podían o no ser reales. Uno de los niños defendía la existencia real de los “animales” protagonistas de *Pokemon* en Japón, mientras que el resto opinaba lo contrario, es decir se inició a su nivel, una reflexión sobre realidad y representación, reflexión que está presente en la obra de Fontcuberta.

- En cuanto a los animales realizados, si bien algunos de ellos tenían muchas influencias de las imágenes que más impresionaban a los participantes de la explicación teórica, la mayoría resultaban bastante originales, tanto en su realización física como en el mito o historia atribuida a estos.

## **APROPIACIONISMO INFANTIL. TALLER SOBRE EL APROPIACIONISMO EN EL ARTE**

Este taller también se ha diseñado e implementado como parte del proyecto *Talleres de Arte Emergente* para La Casa Encendida. En este caso se parte de una figura retórica como es el apropiacionismo, adaptada a la expresión plástica. El hecho de apropiarse de imágenes creadas por otros como base para crear un mensaje o lenguaje propio, normalmente rodeado de un sentido crítico, es una práctica muy habitual en el arte desde comienzos del siglo XX y, a pesar de su popularidad entre los artistas, es normalmente incomprendida por el público. Pero el apropiacionismo también se da en la publicidad, en el cine,... y a través de estas imágenes cotidianas se busca la comprensión de su uso en el arte.

En este taller los participantes utilizaban buscadores de imágenes en Internet para encontrar las imágenes de las que se iban a apropiar para luego utilizarlas para crear sus propios mensajes transformándolas. La única norma era, aparte de establecer un filtro de búsqueda por edad, partir de imágenes conocidas para que así la apropiación de las mismas fuera evidente.



Duchamp, 1919. *L.H.O.O.Q.* <sup>200</sup>



Vik Muniz, 1999. *Double Mona Lisa (Peanut Butter and Jelly, After Warhol)*. <sup>201</sup>

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Apropiacionismo Infantil</i> . Taller sobre el apropiacionismo en el arte.
<b>Actividad diseñada por</b>	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro y Noemí Ávila Valdés.
<b>Edad participantes</b>	8-13 años
<b>Duración</b>	3 horas

<sup>200</sup> Obra realizada partiendo de la apropiación de la imagen de la Gioconda.

<sup>201</sup> Obra realizada partiendo de la apropiación de la imagen de la Gioconda.

Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender el arte contemporáneo.</li> <li>• Comprender el apropiacionismo.</li> <li>• Realizar una obra de arte apropiándose de otras imágenes.</li> <li>• Realizar una búsqueda de imágenes por Internet.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Término apropiacionismo,</li> <li>• Artistas que usan el apropiacionismo (Duchamp, Warhol, Witkin, Cindy Sherman, Nadin Ospina, Darío Escobar y Cildo Meireles).</li> <li>• Uso de los buscadores de imágenes en Internet.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas, aula de informática</p> <p><b>Materiales:</b> Equipos informáticos con conexión a internet e impresora. Cartulinas, folios, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación teórica.</b> (15 minutos). Proyección en PowerPoint.</p> <p><b>Producción.</b> (2 horas y 30 minutos). La producción está dividida en las siguientes fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección de obras de arte e imágenes para apropiarse. Antes de ir al aula de informática se pide que escriban una lista de al menos cinco imágenes que van a buscar para apropiarse de ellas, pueden ser dibujos, pinturas, esculturas, edificios o personajes de ficción. Se procura que elijan al menos uno de cada clase.</li> </ul>

<b>Temporalización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda de las imágenes a apropiarse. En el aula de informática se explica como realizar búsquedas de imágenes en un buscador de Internet, se guardan en una carpeta y al final se imprimen.</li> <li>Realización de la/s obra/s. De vuelta, en el aula se reparte el material para que realicen la apropiación de estas imágenes.</li> </ul> <p><b>Exposición.</b> (15 minutos). Se muestran las obras, se indica que se ha apropiado cada uno y se explica porqué y para qué se han utilizado las imágenes de las que se han apropiado.</p>
------------------------	---

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

En el proyecto *Talleres de Arte Emergente* de febrero de 2005, el taller fue puesto en marcha con el siguiente número de participantes:

<b><i>Apropiacionismo Infantil. Taller sobre el apropiacionismo en el arte.</i></b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Este taller se diseñó, además de por los motivos expuestos anteriormente, para aprovechar la oportunidad de usar las aulas de informática que posee La Casa Encendida. Estas aulas están totalmente equipadas, y teniendo en cuenta el manejo que tienen los niños y adolescentes hoy en día de los ordenadores e internet, se pensó que sería interesante introducir esta herramienta como medio para su expresión plástica. Estas aulas se usaron para la búsqueda de imágenes por Internet y su impresión, realizándose el resto de las actividades en el aula taller.

El taller de apropiacionismo se desarrolló en la edición de febrero de 2005 de los *Talleres de Arte Emergente*, acompañado de los siguientes talleres:

- *Animales Fantásticos*. Taller sobre mitos en el arte.
- *Identidad*. Taller sobre el tema de la identidad en el arte.
- *Deconstrucción de Princesas*. Taller sobre la identidad y la deconstrucción.
- *Montamos una exposición*. Taller sobre museografía.

Los resultados obtenidos fueron parecidos visualmente a los de otros talleres en los que se trabaja con collage a través de imágenes obtenidas en diversos medios, pero sirvieron para introducir a los participantes en el uso del apropiacionismo en la cultura actual y reflexionar sobre la autoría de las imágenes.



Obra de uno de los participantes del taller

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

De los datos cualitativos de la implementación de este taller, hemos obtenido las siguientes conclusiones:

- El trabajo con los ordenadores e internet resulta gratificante para los participantes. Es paradójico que aunque están acostumbrados al manejo de ambos no dominaran la búsqueda de imágenes por Internet, lo que les gustó mucho aprender. Otro detalle que sirvió de detonante en este taller fue la posibilidad de poder imprimir todas las imágenes que quisieran, ya que la mayoría de ellos no tienen impresora disponible en casa o sus padres les limitan el número de impresiones a la semana.
- En cuanto a los resultados, a pesar de que cumplían con los objetivos puestos en el taller, son muy parecidos a los del taller *Mentiras Visuales*, por lo que es mejor no hacerlos con los mismos participantes o por lo menos hacerlos distanciados, para que no caigan en la repetición.

## **CHEMA MADOZ. 2000 – 2005. TALLER SOBRE LA POESÍA VISUAL**

Con motivo de la realización de la exposición *Chema Madoz. 2000 -2005*, Fundación Telefónica volvió a contar con la colaboración del MUPAI para elaborar las actividades educativas a través de un proyecto de investigación artículo 83, después de haber realizado las de la exposición *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica*. Esta exposición organizada por el Ministerio de Cultura en Fundación Telefónica con motivo de la concesión a Chema Madoz del Premio Nacional de Fotografía de año 2000, tuvo lugar entre febrero y mayo de 2006 y recogía 90 fotografías realizadas desde 2000 hasta 2005. Chema Madoz se caracteriza por sus fotografías en blanco y negro a objetos creados por él

mismo a partir de otros, estableciendo con ellos nuevos mensajes y significados. Estas imágenes cargadas de poesía circulan con gran éxito por internet y a través del correo electrónico, convirtiéndose en obras populares, ya que son fácilmente descifrarles, por lo menos en un nivel superficial, por la mayoría de la gente que reconocen los objetos originales y la relación de significados establecida entre ellos.

Para esta exposición, desde el MUPAI se propuso la realización de actividades para grupos de escolares de primaria y secundaria y adultos, con el objetivo de que los participantes comprendieran la retórica visual a través de la obra de Chema Madoz. Después aplicaron esta herramienta para la lectura de otras imágenes y la creación de las suyas propias, según tres variaciones de la misma actividad para adaptarlas a cada tipo de público.

Para este taller diseñamos:

- Recorrido para la visita en sala, uno para primaria y otro para secundaria y adultos.
- PowerPoint para cada uno de los tres tipos de público.
- Actividad de producción para cada uno de los tres públicos.
- Guías didácticas para primaria, secundaria y adultos y profesores.

De esta forma, con los escolares de primaria se trabajaba la metáfora visual y con los escolares de secundaria y la paradoja visual. Para ello se partía de las siguientes definiciones extraídas de la guía didáctica para profesores editada por Fundación Telefónica con contenidos elaborados por María Acaso López - Bosch:

- Retórica visual: *“una modalidad dentro de la retórica general y consiste en el uso de las diferentes figuras que estamos acostumbrados a leer mediante el lenguaje escrito en la poesía pero en este caso a través del lenguaje visual en las artes visuales y en la publicidad”.*
- Metáfora visual: *“Una metáfora es una figura retórica que consiste en la sustitución de algún elemento por otro según un parecido elegido por el autor. Podemos poner como ejemplo la*



*utilización del término oro para referirse al pelo rubio. Cuando hacemos este juego a través del lenguaje visual estamos construyendo una metáfora visual*".

- La paradoja visual "emerge de dos elementos que se oponen explícitamente y donde el autor, al cambiar el significado habitual por otro que no lo es, provoca una situación de sorpresa ante algo inesperado, inusual y en ocasiones, imposible".



Chema Madoz, 1998. 50 x 50 cm.<sup>202</sup>



Chema Madoz, 1999. 50 x 50 cm.<sup>203</sup>

<sup>202</sup> Ejemplo de metáfora visual, en la que el escurre platos es sustituido por una alcantarilla.

<sup>203</sup> Ejemplo de paradoja visual, surgida al colocar un elemento necesario en los lugares con mucha lluvia (un sumidero) en un suelo que aparenta no recibirla.

Antes de realizar este taller en la Fundación Telefónica se realizaron dos talleres piloto:

- En el MUPAI con un grupo de niños de edades diversas para poner en práctica sobre todo la fase de producción y comprobar si la forma de explicar que es la retórica visual que habíamos diseñado era buena para estas edades. Este taller se llamó *Taller de metáfora visual* y seguía un guión muy similar al del taller diseñado para la Fundación Telefónica exceptuando la visita guiada.
- En Fundación Telefónica dentro de las actividades de formación impartidas a los educadores que iban a implementar los talleres; realizando de forma resumida las tres adaptaciones del taller.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

En esta ocasión se presentan las fichas técnicas de los dos talleres mencionados, del taller piloto y del que finalmente se llevó acabo en Fundación Telefónica, detallando en este último las variaciones para su realización con los alumnos de primaria y secundaria, obviando los de para grupos de adultos ya que no entran dentro del contexto estudiado para esta tesis.

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Taller de metáfora visual.</i>
Actividad diseñada por	María Acaso López – Bosch y Noelia Antúnez del Cerro.
Edad participantes	Alumnos de primaria.
Duración	1 hora y media.

Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el concepto de metáfora visual.</li> <li>• Realizar una metáfora visual sobre un tema concreto.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciación a la retórica visual y a la metáfora visual.</li> <li>• Obra de Chema Madoz.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas</p> <p><b>Materiales:</b> Material de reciclaje (retales de tela, menaje de plástico, hojas y flores de plástico,...) Lápices, gomas, sacapuntas y folios. Tijeras, celo y cinta de pintor. Cartulinas blancas A4.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación teórica.</b> (20 minutos). Se explican los contenidos del taller a través de un PowerPoint.</p> <p><b>Producción.</b> (40 minutos). Se realiza una metáfora visual sobre un tema determinado, su estación preferida. Se parte un boceto que luego se realizará con el material reciclado. Se trata de que realicen, sobre todo, metáforas por similitud de forma, sin llegar a metáforas más abstractas.</p> <p><b>Exposición.</b> (30 minutos). Cada participante muestra su metáfora al resto y explica los elementos que ha utilizado y porqué para construirla.</p>
<b>Observaciones</b>	Este taller se pone en práctica como experiencia piloto para el de Chema Madoz.

Datos técnicos	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Chema Madoz. 2000 – 2005. Taller sobre poesía visual.</i>
<b>Actividad diseñada por</b>	María Acaso López- Bosch y Noelia Antúnez del Cerro.
<b>Edad participantes</b>	Alumnos de primaria y secundaria.
<b>Duración</b>	2 horas.
Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el concepto de retórica visual.</li> <li>• Conocer la obra de Chema Madoz.</li> </ul> <p>Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir una metáfora visual.</li> <li>• Construir un retrato a través de una metáfora visual.</li> </ul> <p>Secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir una paradoja visual.</li> <li>• Formular una paradoja verbalmente y representarla visualmente con un objeto.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retórica visual.</li> <li>• Obra de Chema Madoz.</li> </ul> <p>Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto metáfora visual.</li> </ul> <p>Secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto paradoja visual.</li> </ul>

<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Material de reciclaje (retales de tela, menaje de plástico, hojas y flores de plástico,...) Lápices, gomas, sacapuntas y folios. Tijeras, celo y cinta de pintor. Cartulinas de colores A2 para usarlas de fondo. Cámara de fotos digital y material de iluminación.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Recorrido en sala.</b> (40 minutos). Durante el recorrido se detienen en cuatro imágenes seleccionadas en las que se explica, según el grupo, lo que es una metáfora visual o lo que es una paradoja visual.</p> <p><b>Explicación teórica.</b> (20 minutos). Se explican los contenidos teóricos del taller a través de un PowerPoint en el que se muestran imágenes publicitarias en las que se aplican figuras retóricas, para que vean su uso en otro tipo de imágenes.</p> <p><b>Producción.</b> (40 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primaria. Cada alumno realiza un autorretrato o el retrato de un compañero utilizando el recurso de la metáfora visual y los objetos presentados. Luego elige una cartulina de color como fondo y se realiza una fotografía a la obra.</li> <li>• Secundaria. Cada alumno formula una paradoja verbalmente y realiza un objeto que la represente visualmente. Luego elige una cartulina de color como fondo y se realiza una fotografía a la obra.</li> </ul> <p><b>Exposición.</b> (30 minutos). Se muestran las fotografías de las obras con el cañón de proyección y cada participante explica al resto los elementos que ha utilizado y porqué para construirla.</p>

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Como hemos dicho anteriormente, este taller se ha puesto en funcionamiento en varias ocasiones con pequeñas variaciones. A continuación detallamos el número de veces que se ha realizado y con que número de participantes (niños y adolescentes) en cada uno de los diferentes espacios.

<b>Chema Madoz. 2000 – 2005. Taller sobre la poesía visual</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres en el MUPAI</i>	1	5
Fundación Telefónica	94	1382
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>	<b>1387</b>

### Talleres en el MUPAI

El *Taller de metáfora visual* que se realizó como taller piloto para los que se iban a desarrollar en Fundación Telefónica estuvo marcado por varias características que lo hicieron peculiar:

- Este ha sido uno de los pocos talleres que se han realizado en el MUPAI con grupos de particulares. Aunque en principio la intención del museo era ofrecer este tipo de actividades no se suelen realizar, ya que la ubicación del mismo (alejado del centro de la ciudad) y el horario marcado por el calendario escolar de la universidad imposibilita la mayor parte de las veces que se consiga realizar un taller con un mínimo de participantes.
- Este taller fue grabado por *Al Jazeera Children*, el canal infantil de Al Jazeera desarrollado en colaboración con el grupo galo Lagardère. Este canal se emite en los países árabes y Europa y se creó por propuesta de Sheikha Mozah Bint Nasser Abdulla Al-Misnad, esposa del Emir de Qatar y enviada especial de la UNESCO para la educación básica y la enseñanza superior. El

objetivo de tal grabación era mostrar a los niños de los países árabes cosas que hacían los niños españoles en su tiempo libre.

- Estas condiciones dificultaron en parte la realización del taller, pero por otro lado permitieron conseguir datos interesantes sobre el desarrollo del taller al tener que explicar, los participantes, lo que estaban haciendo a la reportera. Esto nos permitió obtener datos cualitativos y saber si habíamos alcanzado el objetivo de que los participantes entendieran el concepto de metáfora visual.

## Fundación Telefónica

Este taller, al igual que todos los realizados en la Fundación Telefónica se desarrolló entre la sala de exposiciones y el aula didáctica:

- La sala de exposiciones varía su distribución según la exposición, pero siempre deja grandes espacios para trabajar con grupos numerosos en las salas. La única limitación es el dejar que el resto de los visitantes puedan ver la exposición cómodamente. En esta ocasión, la única dificultad fue el tamaño de algunas de las fotografías, que fueron elegidas antes de verlas impresas y resultaron pequeñas para poder trabajar bien.
- El aula didáctica fue creada con el primer proyecto que realizamos en la Fundación Telefónica, en el espacio que ocupaba una sala de exposiciones y siguiendo las directrices del equipo del MUPAI. Así el aula quedó dividida en un pequeño espacio – almacén, un espacio de trabajo con mesas de altura regulable y un mostrador donde dejar las obras de los alumnos o sus

pertenencias, y un espacio para proyección donde los participantes podían sentarse en cojines en el suelo<sup>204</sup>.

En los talleres realizados en Fundación Telefónica, los participantes, tanto profesores como alumnos, rellenaron evaluaciones de las que obtuvimos datos tanto cualitativos como cuantitativos, lo que unido a las fotografías de los trabajos realizados, al diccionario de significados elaborado con los otorgados a los diferentes objetos por los participantes, y a las notas tomadas por las becarias de investigación que estuvieron presentes en todas las actividades, permitieron hacer una valoración de la implementación de los mismos.



Retrato – metáfora visual de un participante del taller.



Paradoja visual elaborada por un participante del taller.

<sup>204</sup> Para más información sobre el Aula didáctica de Fundación Telefónica consultar capítulo 3.



Las evaluaciones fueron diseñadas de forma específica para cada tipo de público, pero destinadas a obtener las valoraciones sobre los mismos aspectos, entre los que destacamos:

- Nivel de satisfacción general, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Cuánto te ha gustado el taller?
  - ¿Cuánto te has divertido?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.
- Nivel de aprendizaje, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Cuánto has aprendido en el taller?
  - ¿Cuánto crees que han aprendido tus alumnos en el taller? (Sólo a profesores).
  - Cuéntanos algo que hayas aprendido. (Sólo a primaria).
  - Define paradoja visual. (Sólo a secundaria).
- Nivel de satisfacción con respecto a los educadores, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Qué nota pondrías a los educadores?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.
- Nivel de satisfacción con respecto a la guía didáctica, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Qué nota pondrías a la guía didáctica?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.
- Nivel de fidelización creado con respecto al museo y a los talleres, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:

- ¿Te ha gustado la exposición?
- ¿Volverías a venir a una exposición?
- ¿Volverías a venir a una exposición con talleres?
- Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

A la hora de elaborar las conclusiones de este taller, hemos tenido en cuenta tanto los datos obtenidos en su realización en el MUPAI como en Fundación Telefónica, pero se presentan siguiendo el orden establecido por las evaluaciones utilizadas en este último lugar ya que es en el lugar donde más participantes participaron.

- Nivel de satisfacción general. Ya que la nota media en las preguntas relativas a esta cuestión de carácter cuantitativo es de casi un 8, podemos decir que el diseño empleado ha sido de una alta efectividad. Además, en la pregunta abierta, muchos de los comentarios iban orientados a expresar la satisfacción con el taller y animando a no cambiar y a seguir así.
- Nivel de satisfacción con respecto al aprendizaje. Tanto alumnos como profesores evaluaron con una nota media en torno al 7 el nivel de aprendizaje desarrollado en el taller. Esto unido a los comentarios escritos por los alumnos de primaria en la pregunta *Cuéntanos algo que hayas aprendido* o en la formulada a los alumnos de secundaria *Define paradoja visual*, en las que aparecían definiciones bastante acertadas de los conceptos trabajados; sirven para dar cumplidos los objetivos marcados con respecto al aprendizaje.
- Nivel de satisfacción con respecto a los guías - educadores. El recurso mejor evaluado ha sido el de los educadores del taller, un 8,39 sobre 10, con lo que podemos decir que el Plan de Formación diseñado para dar a estos las herramientas para desarrollar el taller siguiendo el Método MUPAI ha conseguido los objetivos fijados.

- Nivel de satisfacción con respecto a la guía didáctica. La guía didáctica ha sido el recurso peor valorado, pero hay que analizar este dato teniendo en cuenta que sólo fue entregada a los profesores que asistieron a partir del mes de marzo. A los todos los alumnos y a los profesores que asistieron durante el mes de Febrero, se les entregó una edición de la guía fotocopiada que, como demuestran los datos, no ha cubierto las expectativas.
- Nivel de fidelización creado con respecto al museo y a los talleres. Después del taller, la mayoría de los participantes mostraron su intención de volver a visitar exposiciones y más si eran acompañadas de talleres. Estas respuestas y las obtenidas en la pregunta abierta relativas a este aspecto, demuestran la efectividad de este tipo de talleres para despertar la inquietud por el arte entre los escolares de primaria y secundaria.

## ***DECONSTRUCCIÓN DE PRINCESAS. TALLER SOBRE LA IDENTIDAD Y LA DECONSTRUCCIÓN***

Este taller está organizado en dos partes, uno en el que se trabaja el tema de la identidad a través de lo visual y otro en el que se reconstruyen las identidades creadas a través de la imagen. Se diseñó de esta forma porque es importante antes de deconstruir algo, comprobar que los participantes lo tiene construido, que tienen claro cual es el concepto de identidad y comprobar que tienen la suya construida a través de imágenes. Para ello se parte de obras de artistas como Alfredo Jaar o Ana Mendieta en los que está muy presente el tema de la identidad, los estereotipos y los atributos visuales, relacionándolas con imágenes de la cultura visual de niños y adolescentes (publicidad, cine, series de televisión,... ) en las que se transmitan visualmente estos estereotipos.



Alfredo Jaar, 1995. *Un millón de pasaportes finlandeses.*



Ana Mendieta, 1972. *Sin título* (trasplantes de vello facial)

## FICHAS TÉCNICAS DE LOS TALLERES

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	Taller de identidad.
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés y Leticia Flores Guzmán.
Edad participantes	8-13 años.
Duración	1 hora y media.

Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender el concepto de identidad y su uso dentro del arte contemporáneo.</li> <li>• Definir los rasgos que forman parte de su identidad.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de identidad.</li> <li>• Artistas que trabajan con la identidad (Vik Muniz, China Adams, Ana Pérez Quiroga, Carmen F.Sigler, Estíbaliz Sádaba., Alfredo Jaar, Ana Mendieta Frida Kahlo).</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Cartulinas, folios, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación teórica.</b> (10 minutos). Se proyecta el PowerPoint.</p> <p><b>Producción.</b> (60 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista. Se pone a trabajar a los participantes por parejas para que se entrevisten unos a otros, de tal forma que consigan averiguar los rasgos que describen la identidad de su compañero, edad, medidas, gustos, aficiones,... En un folio A3 doblado por la mitad crean una revista de estética similar al de las que ellos leen, en la que escribirán la entrevista.</li> <li>• Dibujo del modelo a seguir. Una vez descrita su identidad en la revista se les pide que dibujen a un personaje o persona que exista (con nombre y apellidos) a la que les gustaría parecerse de mayores.</li> </ul> <p><b>Exposición.</b> (20 minutos). Se muestran los trabajos y se reflexiona sobre si su identidad se corresponde con el modelo que han dibujado.</p>

Datos técnicos	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Deconstrucción de princesas.</i>
<b>Actividad diseñada por</b>	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés y Leticia Flores Guzmán.
<b>Edad participantes</b>	8-13 años.
<b>Duración</b>	2 horas.
Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deconstruir los estereotipos registrados en el <i>Taller de Identidad</i>.</li> <li>• Descubrir cuáles son los estereotipos más influyentes, cómo y por qué se transmiten.</li> <li>• La deconstrucción de estereotipos y la identidad en el arte contemporáneo.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de estereotipo.</li> <li>• Construcción/deconstrucción.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Folios, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas. Cámara de fotos e impresora. Material para disfrazarse.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Introducción.</b> (10 minutos). Se recuerda lo reflexionado en el taller de identidad: porqué es famoso el personaje, a qué se dedica, si es joven o viejo,... Luego se comprobará si sus gustos, inquietudes,... se parecen a las que tiene el personaje que han elegido; si se dedica a algo que encaje con lo que les gusta hacer,...</p> <p><b>Explicación teórica.</b> (20 minutos). Proyección en PowerPoint. A través del diálogo se intenta ver de donde han nacido los estereotipos que han elegido, si hay más personajes que se parezcan, dónde los han visto, qué tienen de atractivos,...</p>

<b>Temporalización</b>	<p><b>Producción.</b> (1 hora y 10 minutos). Sobre una cuartilla de cartulina, los participantes realizan un documento de identidad falso, en el que inventan los datos de su nueva identidad. En el espacio de la foto hacen un retrato de esta nueva identidad o se coloca una fotografía realizada a ellos mismos disfrazados.</p> <p><b>Exposición.</b> (20 minutos). Se muestran las obras y se reflexiona sobre cuál de los estereotipos es más real, a cuál les gustaría parecerse más, cuál comparte más cosas con nosotros,...</p>
<b>Observaciones</b>	También se puede realizar un ejercicio más que es realizar un comic en el que se reflejen el día a día del estereotipo y el contra estereotipo.

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

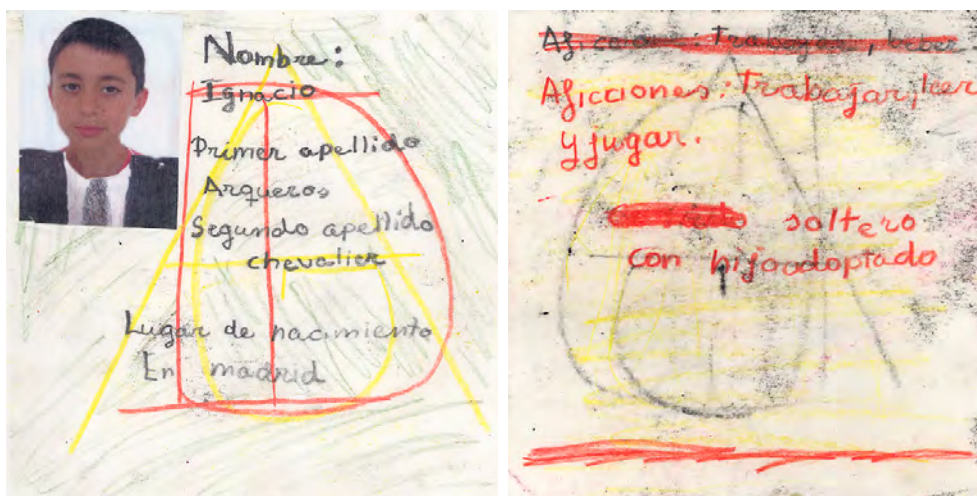
<b>Deconstrucción de Princesas. Taller sobre la identidad y la deconstrucción<sup>205</sup></b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Este taller, como tal, sólo se ha puesto en marcha en una ocasión dentro de los *Talleres de Arte Emergente* de febrero de 2005 acompañado de los siguientes talleres:

<sup>205</sup> Este taller, con algunas variaciones, también se puso en funcionamiento en *Vacaciones de Colores* 2006, pero no se contabiliza por las razones ya indicadas.

- *Animales Fantásticos*. Taller sobre mitos en el arte.
- *Apropiacionismo Infantil*. Taller sobre el apropiacionismo en el arte
- *Montamos una exposición*. Taller sobre museografía.

De este taller se obtuvieron datos de carácter cualitativo, a partir de los trabajos realizados por los participantes en este taller y el titulado “*Montamos una exposición*. Taller sobre museografía”, en el que se hizo una exposición para que los padres la visitaran y vieran todos los trabajos que habían realizado los alumnos durante el resto de los talleres.



Adverso y reverso del DNI falso elaborado por uno de los participantes.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Durante el desarrollo de esta actividad se obtuvieron las siguientes conclusiones:



- Como ya habíamos comprobado en otros talleres y a través de investigaciones en torno a la influencia de la cultura visual en el dibujo infantil<sup>206</sup>, las imágenes consumidas cada día por niños y adolescentes influyen en la formación de su identidad y de los estereotipos que manejan.
- Al encontrarse en unas edades en las que todavía están formando su identidad, aunque pueden llegar a entender la influencia de la cultura visual en ella, les resulta difícil dar el salto conceptual necesario para deconstruirla; es decir, identifican estereotipos visuales y sus atributos, pero no saben muy bien como desmontarlos y menos en su propia imagen.

## ***EFFECTO BOLA DE NIEVE. TALLER SOBRE LOS MODOS DE CONTAR HISTORIAS EN EL ARTE***

Este taller se organizó para desarrollarse en la sala de exposiciones del Museo Colecciones ICO, como actividad para los hijos de los trabajadores de la Fundación ICO durante las vacaciones de navidad del curso 2004/2005. El objetivo era además de ofrecer una actividad lúdico – cultural, trabajar en torno a la exposición que había en esos momentos en las salas y que esta actividad sirviera de contacto para futuras colaboraciones entre el MUPAI y Fundación ICO.

---

<sup>206</sup> Algunas de las investigaciones más relevantes en este campo son el *Proyecto Pikachu* que buscaba medir el índice de influencia de la cultura visual en el dibujo de los niños, pidiéndoles que dibujaran acerca de temas como lo bueno y lo malo o la familia; y el estudio elaborado a través de los dibujos participantes en el concurso organizado con motivo del 25 aniversario de McDonald's en España titulado *¿Qué quieres ser de mayor?*

La exposición “*Efecto Bola de Nieve*” se gestó como una relectura de la amplia colección de arte de la Fundación ICO<sup>207</sup> realizada por la comisaria Chus Martínez, buscando poner en manifiesto las relaciones encontradas entre obras con temas, estéticas y técnicas diferentes. Después de recorrer la sala con la exposición montada, se decidió partir del concepto del arte como expresión (modo para contar historias). Para ello el equipo del MUPAI diseñó:

- Recorrido y guía didáctica.
- PowerPoint para explicación teórica.
- Diseño de actividad práctica.

## Ficha técnica del taller

Datos técnicos	
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro y Silvia Nuere Menéndez- Pidal.
Edad participantes	6-12 años.
Duración	2 horas y media.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entender el concepto “<i>El efecto bola de nieve</i>”, paso de lo visual a lo conceptual en el arte contemporáneo.</li><li>• Realizar una obra de arte contemporáneo.</li><li>• Desarrollar la creatividad.</li><li>• Fomentar el interés por el arte y por visitar exposiciones.</li></ul>

<sup>207</sup> Para más información sobre la colección y la Fundación ICO consultar capítulo 2.

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del arte contemporáneo.</li> <li>• Conceptos de realidad y representación.</li> <li>• Concepto de imagen.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Lápices, gomas y sacapuntas. Folios. Tijeras, celo, cinta de pintor, pegamento. Ceras de colores. Tableros DM tamaño A2. Hojas y flores de plástico.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Presentación.</b> (15 minutos). Se recibe a los participantes y reparte el material: cuadernillo con la guía, lápiz y goma.</p> <p><b>Recorrido en sala.</b> (45 minutos). Durante la visita se analizan una serie de obras siguiendo la guía diseñada para ello, en la que se comienza observando obras realistas, luego abstractas y para finalizar, obras cercanas a la recontextualización.</p> <p><b>Explicación teórica.</b> (15 minutos). Se proyecta la presentación en PowerPoint en la que se desarrollan de forma breve los contenidos del taller que se han ido introduciendo en el diálogo entre monitores y participantes a lo largo del recorrido de la exposición.</p> <p><b>Lectura del cuento.</b> (15 minutos). Los participantes se tumban o sientan en el suelo mientras que se les cuenta el cuento de un niño que se pierde en el bosque. El final de este cuento no se explica, ya que son ellos los que lo tendrán que reflejar en la obra que van a crear; tomando como referencia el cuadro de Frederic Amat, <i>Ophelia</i>.</p>

<b>Temporalización</b>	<p><b>Producción.</b> (45 minutos). Realización de la obra que cuente con imágenes el final del cuento que cada uno de los participantes elija.</p> <p><b>Exposición.</b> (15 minutos). Para finalizar, cada uno cuenta a sus compañeros su final del cuento, mostrándoles su obra.</p>
------------------------	---

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

<i>Efecto bola de nieve. Taller sobre los modos de contar historias en el arte</i>		
	Nº Sesiones	Nº Participantes
Hijos de trabajadores de ICO	3	21
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>21</b>

Este primer taller se desarrolló íntegramente en las salas de exposiciones del Museo Colecciones ICO, incluida la parte práctica. La no existencia de un espacio que pudiera ser utilizado como aula didáctica, llevó a acondicionar un espacio para ello dentro de la sala de exposiciones. Se aprovechó un área bastante libre y alejada de las obras expuestas y allí cada mañana se colocaban las mesas, el ordenador y el cañón para la proyección y el resto del material. Resultó muy gratificante para los niños poder trabajar tan cerca de las obras (aunque un poco estresante para los vigilantes de la sala) que acabaron, en su mayoría, trabajando tumbados en el suelo.

Al final de cada taller se pasó a los participantes una evaluación para obtener datos de su puesta en funcionamiento. La evaluación constaba de las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Te gusta dibujar?
- Después de ver esta exposición, ¿te gustaría ir a otra exposición de arte contemporáneo?

- Después de ver esta exposición, ¿qué es el arte contemporáneo para ti?
- ¿Qué nota le pondrías al taller? ¿Y a los monitores?

En primer lugar se les preguntaba la edad y si les gustaba dibujar, ya que el dibujo es una de las formas más sencillas y directas de que el niño entre en contacto con el campo del arte y la expresión. Las preguntas tercera y quinta se referían a la opinión de los niños sobre el taller. En la tercera se les pedía que explicasen si volverían a realizar una visita a una exposición de arte contemporáneo, con la que se quería comprobar el grado de fidelización creado y si la experiencia ha sido interesante para ellos, y en la quinta se les pedía que evaluaran mediante una nota el taller y los monitores. Con la cuarta pregunta se pretendía valorar los conocimientos adquiridos por los asistentes.



Participantes trabajando en la sala de exposiciones.

En algunas de las preguntas planteadas a los niños que asistieron al taller se obtuvieron respuestas muy similares en edades muy distintas. A todos parecía gustarles dibujar (respuesta a la pregunta nº 2) y a la mayoría le gustaría repetir la experiencia de visitar una exposición de arte contemporáneo (pregunta nº 3). Algunos hacían especial mención a los talleres como requisito imprescindible de la visita a una exposición de

estas características. A la hora de evaluar el taller y el trabajo de los monitores (pregunta nº 5) las notas son, por lo general, altas. Son muchos los 10 y sobresalientes obtenidos. Si realizamos la media de las calificaciones del taller (7.59) y la de los monitores (7.83) en ambos apartados se alcanza el notable. Las respuestas que los niños daban a la pregunta relacionada con la evaluación de los conocimientos adquiridos en el taller (pregunta nº 4) son las más variadas y complejas. Mientras que a algunos no les quedaba muy claro lo que quiere decir el término “arte contemporáneo” (seis de veintiún niños contestan que no saben lo que es), otros llegan a conclusiones muy interesantes como “*son cuadros que unos artistas realizan para otros artistas*”, “*es una cosa increíble*” o “*es lo que se dibuja ahora*”.



Obra de uno de los participantes del taller.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Al tratarse del primer taller realizado en torno a una exposición, las conclusiones obtenidas giran fundamentalmente alrededor del hecho de utilizar este recurso y las mejores metodologías para ello, aplicables sobre todo para grupos de primaria.

- La primera conclusión es que es mejor realizar primero el recorrido por las salas, ya que cuanto más tiempo llevan los participantes en un espacio y acompañados con los educadores más confianza cogen y es más difícil controlarlos. El recorrido debe ser participativo y no puede basarse sólo en rellenar una guía didáctica si no queremos que se aburran. Además es importante diseñar el recorrido teniendo en cuenta la ubicación de las obras en las salas, para no hacerles dar muchas vueltas y aprovechar las obras en las que se puedan detener mejor.
- La explicación teórica debe ser breve y dejando espacios para que ellos hablen. Si no hay visita a la exposición es mejor hacerla al principio, están más serenos y atentos.
- Entre el recorrido y la explicación teórica de los conceptos trabajados hay que buscar estrategias para que, cuando lleguen a la explicación, estén calmados y callados. Una opción es hacerla en la propia sala o incluso que la explicación esté incluida en el recorrido.
- El paso entre la visita guiada y la explicación teórica es importante. Esta debería empezar con conceptos accesibles e interesantes, para que los participantes se vayan relajando después de estar de un lado a otro por las salas, ya que comenzar una explicación dialogada con los participantes desconcentrados no es productiva. Para centrarles una opción es poner una batería larga de imágenes interesantes, al pasarlas rápidamente se centran y callan porque sino se las pierden.

## **EL ARTE ALIMENTA. TALLER SOBRE LA COMIDA EN EL ARTE**

El tema de la comida en el arte y su uso por el artista Vik Muniz es algo con lo que desde hacía mucho tiempo se quería trabajar desde el MUPAI. Vik Muniz es un artista brasileño afincado en los Estados Unidos que ha trabajado a lo largo de su historia con multitud de materiales reproduciendo imágenes procedentes de la cultura visual occidental, haciendo una reflexión sobre la realidad, la representación y la imagen y su papel en nuestras vidas. Estos materiales no suelen ser los comunes en la pintura o el dibujo, sino propios de usos totalmente diferentes como el hilo, el algodón o el alambre, y entre los que se encuentran alimentos como el azúcar, el chocolate o el sirope. Estos materiales no son elegidos al azar sino que aportan significado a la imagen reproducida, pasando a ser un elemento importante de su obra.



Vik Muniz, 2000. *Che Frijol*



Para trabajar con este tema realizamos un taller que luego se ha modificado y cambiado, mezclándolo con temas de identidad y que se ha puesto, por primera vez, en funcionamiento en *Vacaciones de Colores 2007*, pero que en su origen fue diseñado para trabajar con niños de educación infantil intentando dar un uso diferente a materiales comúnmente usados por ellos como son las pastas y las legumbres.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>El arte alimenta</i> . Taller sobre la comida en el arte
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch y Noelia Antúnez del Cerro.
Edad participantes	3- 5 años
Duración	2 horas
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales no tradicionales.</li><li>• Relacionar el arte con su vida cotidiana.</li><li>• Conocer la obra de Vik Muniz.</li></ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"><li>• La obra de Vik Muniz.</li></ul>
Materiales	<b>Espacio:</b> Taller con mesas. <b>Materiales:</b> Legumbres y pastas. Cola blanca, pinceles, recipientes para agua. Cartulina cortada en círculos de unos 25 cm de diámetro. Lápices, gomas, sacapuntas y ceras de colores.

<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación teórica.</b> (15 minutos). Proyección en PowerPoint sobre la obra de Vik Muniz. Se les introduce en el tema hablando con los participantes sobre los materiales que usan para pintar y sus comidas favoritas.</p> <p><b>Producción.</b> (1 hora y 30 minutos). Realización de una obra similar a las de Vik Muniz. En una de las cartulinas, dibujan su comida favorita o alguna escena relacionada con la comida. Una vez dibujada, pegan las legumbres y pastas cubriendo el papel, utilizando de guía lo dibujado e intentando que el elemento pegado sea de color similar al que hay debajo.</p> <p><b>Exposición.</b> (15 minutos). En corro, cada uno enseñará su obra y dirá cual es su comida favorita.</p>
------------------------	---

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller ha sido siempre puesto en funcionamiento en el MUPAI, dentro del proyecto *Talleres en el MUPAI* con grupos de escolares de educación infantil (entre tres y seis años) y dentro de *Vacaciones de Colores 2007* con niños y adolescentes entre seis y doce años. Como en otras ocasiones y por las razones que ya se han especificado, se contabilizan solamente los realizados dentro de la programación de talleres que se realizan en el MUPAI durante el curso escolar.

<b>El arte alimenta. Taller sobre la comida en el arte</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres en el MUPAI</i>	3	75
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>75</b>

De estos talleres se obtuvieron resultados cualitativos a través de las obras de los participantes, los comentarios recogidos en la grabación sonora del desarrollo del taller y de las anotaciones de las educadoras.



Trabajo realizado por uno de los participantes del taller

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Después de la implementación de este taller se llegó a las siguientes conclusiones:

- Las imágenes de las obras del artista resultaron muy acertadas para este público, que aunque no reconocía los iconos representados (veían un señor con gorro y no al Ché), si que reconocían los materiales empleados en la realización de las obras.
- El trabajo con legumbres y pasta resultó interesante pero no consiguió aportar nada diferente a lo que realizan con estos materiales en el colegio, ya que se limitaron a pegarlos sin seguir las instrucciones dadas por las educadoras.

- Por ello consideramos que este taller resultó un poco complejo para la edad con la que se realizó, ya que no se pudieron desarrollar algunos de los objetivos y contenidos marcados, pero que aún así ofreció a los participantes nuevas experiencias que fueron valoradas positivamente por las profesoras de los grupos.

## ***¿ES POSIBLE DIBUJAR UN SUEÑO? TALLER SOBRE EL SURREALISMO Y LA OBRA DE DALÍ***

En 2004, para celebrar el centenario del nacimiento de Dalí se planteó diseñar un taller basado en su obra y en el surrealismo como movimiento artístico. El resultado fue un taller muy lúdico en el que los participantes buscan las dobles imágenes en los cuadros de Dalí, conocen a otros artistas como El Bosco, practican una de los juegos/ técnicas surrealistas, el cadáver exquisito, y pueden llegar a dibujar un sueño.



Dalí 1937. *La metamorfosis de Narciso*

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>¿Es posible dibujar un sueño?</i> Taller sobre el surrealismo y la obra de Dalí
Actividad diseñada por	Noelia Antúnez del Cerro y Noemí Ávila Valdés.
Edad participantes	7- 9 años.
Duración	2 horas.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el surrealismo en torno a la obra de Salvador Dalí.</li> <li>• Realizar una obra que tenga conexión con el surrealismo a nivel formal y/o conceptual.</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surrealismo.</li> <li>• Obra de los artistas Salvador Dalí, Meret Oppenheim y El Bosco.</li> </ul>
Materiales	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas</p> <p><b>Materiales:</b> Tijeras, pegamento, lápices, gomas de borrar y folios. Ceras de colores. Acuarelas, recipientes para el agua y pinceles.</p>
Temporalización	<p><b>Explicación teórica.</b> (25 minutos). Proyección en PowerPoint, en la que se intercalan datos sobre el surrealismo y los diferentes artistas incluidos en los contenidos. Además se realiza un juego en el que los participantes tienen que buscar objetos, animales, personajes,... camuflados en las obras de Dalí.</p>

<p><b>Temporalización</b></p>	<p><b>Producción:</b> (70 minutos). Dentro de esta fase se pueden hacer una de estas actividades o las dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadáver exquisito. Se reparte la plantilla del taller, en la que el folio está dividido verticalmente en tres partes. Los participantes dibujan una cabeza, un cuerpo y unas piernas en cada una de las partes, teniendo total libertad para ello, eligiendo el tamaño, la proporción,... y recortan el folio en tres partes siguiendo las guías. Cuando han terminado, se recogen las piezas y se reparten por azar una cabeza, un cuerpo y unas piernas a cada uno de los participantes, que recortan y pegan en una cartulina para crear su cadáver exquisito. Para finalizar cada uno colorea el suyo con acuarelas. Para finalizar escriben la historia, costumbres,... de este personaje.</li> <li>• El segundo ejercicio consiste en dibujar la silueta de su cabeza de perfil (ayudados por otro compañero o por la educadora) y dibujar en este espacio sus sueños: sueños con ojos cerrados (los que tienen cuando duermen) o sueños con ojos abiertos que son las cosas que les gustaría hacer, tener, ser,... Para finalizar, dibujan un bocadillo tipo cómic y en él escriben lo que han dibujado.</li> </ul> <p><b>Exposición.</b> (25 minutos). Cada participante mostrará su ejercicio y contará la historia del personaje y porqué eligió dar esa historia a su personaje.</p>
-------------------------------	--

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller ha sido el que más veces se ha implementado dentro del proyecto *Talleres en el MUPAI* ya que se lleva realizando desde 2004 y son todavía muchos los centros que nos lo solicitan. Durante este periodo se ha realizado con grupos de entre 7 y 10 años, e incluso en una ocasión con un grupo de adultos con discapacidades mentales.

¿Es posible dibujar un sueño? Taller sobre el surrealismo y la obra de Dalí		
	Nº Sesiones	Nº Participantes
<i>Talleres en el MUPAI</i>	16	365
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>365</b>

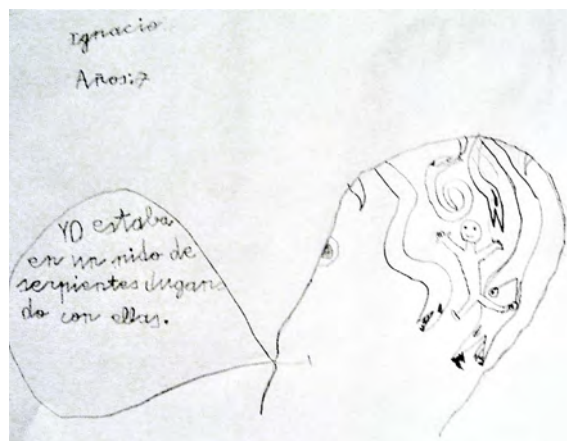
Después de este número de implementaciones el taller se ha ido perfeccionando y adaptando a las diferentes edades, sobre todo en la dinámica para la creación del cadáver exquisito.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Después de llevar a la práctica este taller, se han extraído las siguientes conclusiones:

- Si por motivo de tiempo sólo se puede hacer una actividad, mejor empezar por el cadáver exquisito, ya que es la más larga y de otra forma podría quedarse a medias.
- Los trabajos realizados pueden resultar similares a los de otros talleres (*Mentiras Visuales*, *Apropiacionismo Infantil* o *Animales fantásticos*) por ello lo importante es recalcar el proceso y explicarles que se trata de una técnica que utilizaba Dalí y sus amigos surrealistas para crear sus obras. Así, aunque los resultados sean similares, los procesos por los que se han llegado a ellos son diferentes y en los debates y exposiciones se dialoga acerca de conceptos distintos.

- Uno de los problemas más habituales surgidos en las implementaciones de este taller es la insatisfacción de algunos participantes al no tener al final el dibujo que ellos habían realizado. Normalmente se resuelve haciendo hincapié en las reglas del “juego” y en que coloreándolo, dibujando el paisaje en el que vive o inventando su historia están haciendo suyo el personaje.



Trabajos realizados por los participantes del taller



## **FOTOGRAFÍA INMEDIATA. TALLER SOBRE LA FOTOGRAFÍA Y LA TÉCNICA DE LA CIANOTIPIA**

Los niños y adolescentes hoy en día están muy acostumbrados a la fotografía, y gracias a la popularización de los medios de producción y reproducción de las mismas, no es raro que conozcan perfectamente el funcionamiento de una cámara digital pero, sin embargo, no saben que es un carrete, un negativo o que significa positivar. Dentro de los *Talleres de Arte Emergente*, el taller *Fotografía Inmediata* iba orientado no sólo a enseñar la cianotipia<sup>208</sup>, una técnica de fotografía del siglo XX, sino a enseñar los principios básicos que hacen que una cámara analógica funcione y experimentar el positivoado..

### **FICHA TÉCNICA DEL TALLER**

<b>Datos técnicos</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Fotografía Inmediata</i> . Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia
<b>Actividad diseñada por</b>	Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés y Carmen Moreno Sáez.
<b>Edad participantes</b>	8-13 años
<b>Duración</b>	3 horas
<b>Desarrollo del taller</b>	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producir imágenes fotográficas con la cianotipia.</li> <li>• Comprender el uso de la fotografía en el arte y en su vida cotidiana.</li> <li>• Comprender el funcionamiento básico de la fotografía analógica.</li> </ul>

<sup>208</sup> Esta técnica fue propuesta por Carmen Moreno (2004) en las conclusiones de su tesis doctoral como idónea para trabajar en la escuela por su sencillez, la variedad de posibilidades que ofrece y su escasa toxicidad

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios básicos de la fotografía.</li> <li>• La cianotipia y sus aplicaciones.</li> <li>• Artistas fotógrafos.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas, lugar oscuro y agua corriente</p> <p><b>Materiales:</b> Papeles, químicos de cianotipia, acetatos y rotuladores indelebles gruesos y finos. Folios, tijeras, pegamento de barra y ceras.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación teórica.</b> (15 minutos). Proyección en PowerPoint sobre los contenidos.</p> <p><b>Producción.</b> (2 horas y 30 minutos).</p> <p>En la primera actividad, cada participante dibuja la silueta de su mano en un folio y la colorea con las ceras. Luego la debe recortar de tal forma que tanto la mano como el folio restante queden de una sola pieza. Una vez recortada la silueta comienzan a realizar los negativos, que positivan, con estas técnicas y en este orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegando siluetas, empezando por las de las manos, para que se den cuenta de que lo que han dibujado dentro no afecta.</li> <li>• Dibujando con un rotulador en el acetato y obtienen el negativo de lo que han dibujado.</li> <li>• Dibujan la imagen tal y como la quieren obtener en una hoja, con las ceras (para que la línea sea gruesa), ponen el acetato encima y con un rotulador indeleble cubren la parte que está sobre el papel blanco; consiguen un negativo de su dibujo. Si hay mucho espacio en blanco se puede tapar pegando papel al acetato hasta la zona coloreada con rotulador.</li> </ul>

<b>Temporalización</b>	<b>Exposición.</b> (15 minutos). Se intenta que cada participante comparta sus descubrimientos con el resto y se ayuden mutuamente, durante el taller y que al final cada uno explique como ha hecho una de sus obras.
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se les puede pedir antes que traigan alguna fotocopia en acetato o incluso hacerlas con fotos que hayan hecho ellos antes con la cámara digital.</li><li>• En este taller es muy importante que haya material de sobra, ya que los hay que se dedican mucho tiempo a cada “negativo” pero otros que los hacen muy rápido.</li></ul>

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller se ha realizado en dos ocasiones dentro del proyecto *Talleres de Arte Emergente*, llevado a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2004 en La Casa Encendida. En estas dos ediciones, el taller *Fotografía inmediata* fue realizado junto a los siguientes talleres:

- *Mentiras Visuales*. Taller sobre la realidad y la representación.
- *Reciclaje*. Taller sobre el ready made y el reciclaje.
- *Viajes Virtuales*. Taller sobre Internet y Net Art.

<b>Fotografía Inmediata. Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>20</b>

Dentro de los talleres desarrollados dentro del programa de *Talleres de Arte Emergente*, éste es el que más dificultades técnicas nos supuso. Los papeles utilizados durante el taller, en los que por reacción a la luz solar se positivaban los negativos realizados por los participantes, deben de ser preparados con una luz muy baja. Como hemos comentado, el aula taller de La Casa Encendida es muy luminosa, y aunque se puede oscurecer un poco no era lo suficiente para preparar los papeles con los químicos de la cianotipia y que se secaran sin reaccionar con la luz solar. En principio optamos por llevar papeles preparados previamente, pero además de que se acabaron muy pronto, el no disponer de un lugar donde realizar la preparación privaba a los participantes de experimentar esta parte tan interesante de la técnica. Para ello habilitamos una de las baldas de la estantería donde guardábamos el material, cerrándola con bolsas de basura negras, hasta conseguir que no pasara luz dentro. Los participantes se asomaban a este hueco cubriéndose con una amplia tela negra, tal y como hacían los primeros fotógrafos. En el interior de la estantería y por turnos, los participantes preparaban emulsión, la extendían en los papeles y secaban éstos con ayuda de un secador. De esta forma pudieron experimentar todo el proceso entendiendo mejor el funcionamiento de esta técnica.



Trabajos realizados por participantes del taller

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Como en otras ocasiones las conclusiones obtenidas se basan en los datos cualitativos recogidos gracias a los trabajos realizados por los participantes y las anotaciones de los educadores en las fichas de investigación. De esta forma y con respecto a este taller podemos llegar a una serie de conclusiones:

- Aunque la mayoría de ellos están acostumbrados a la fotografía, les costaba entender conceptos como el de negativo, sin embargo a través de los ejercicios realizados y los símiles planteados llegaron a entenderlo.
- Este tipo de técnicas resulta muy apropiada para estos grupos de edad por su carácter casi mágico. Aunque desde el primer momento están viendo cómo la emulsión del papel reacciona con la luz del sol y cómo se va formando la imagen, el momento en el que el agua limpia la veladura amarilla y deja ver el color azul característico de esta técnica, la sensación de asombro es palpable.

## ***JUAN MUÑOZ, LA VOZ SOLA. TALLER DE PERFORMANCE***

En 2005 se realizó en La Casa Encendida la primera gran exposición antológica en España de la obra del artista Juan Muñoz, después de su muerte en 2001. Después de haber realizado *Talleres de Arte Emergente*, el equipo del área de Cultura de La Casa Encendida contó con nuestro asesoramiento para organizar las actividades educativas que se realizarían a lo largo de la exposición. Hasta entonces, en las salas había personas que podían responder preguntas básicas acerca de las exposiciones, pero no se realizaban visitas guiadas ni actividades para el público infantil y adolescente; por ello en esta ocasión, el equipo del MUPAI no sólo colaboró en la adaptación de los contenidos elaborados por el personal del área de Cultura, sino que

también lo hizo en la selección y en la formación de un equipo de diez educadores, muchos de los cuales siguen desarrollando estas funciones en La Casa Encendida.



JUAN MUÑOZ, 2001. *Conversation Piece*

De esta forma el MUPAI participó en este proyecto diseñando y/o colaborando en el diseño del siguiente material didáctico:

- Recorrido para la visita en sala y para la visita guiada.
- PowerPoint basado en la explicación de los contenidos.
- Actividad de producción.
- Guía didáctica para secundaria y profesores.
- Curso de formación para el equipo de educadores.

Después de varias reuniones, se decidió que el tema a tratar en el taller fuera la paradoja y su uso en la obra de Juan Muñoz, aunque sin dejar de apoyarse en su uso por otros artistas o en elementos de la cultura visual.

Dentro del tema de la paradoja, Amaya de Miguel y Marta Muñoz<sup>209</sup>, definieron una serie de conceptos paradójicos presentes en la obra del artista y que se desarrollaron en las actividades:

- *Silencio sonoro.* Esta contradicción surge de unir en la misma pieza el sonido y el silencio: tambores que no se pueden tocar por estar detrás de una maya metálica o porque los que los tienen no tienen baquetas ni se relacionan con ellos como si supieran que pueden producir sonido, un personaje que mueve la boca sin hablar a un personaje que no tiene orejas para escuchar lo que pudiera decir,...
- *Lo ausente está presente.* Juan Muñoz nos hace pensar en objetos o personajes que no están a través de los que sí están: tambores no acompañados de baquetas o el personaje que cerraría el círculo en *Seated Figures with Five Drums* del que hablamos en el primer capítulo; el apuntador en un escenario donde no hay actores y tras el que no hay espacio para el público,...
- *Ilusión óptica.* Una de las piezas importantes de esta exposición son las performances que Juan Muñoz hizo para la radio, performances que recurren constantemente al sentido de la vista a través del sonido y de la voz, como aquella en la que a través de una emisora de radio explica paso a paso como hacer varios trucos de magia.
- *Interludio.* Los interludios son composiciones musicales que se tocan entre dos piezas, por lo tanto momentos entre algo que ha pasado y algo que va a pasar, momentos en los que el movimiento se queda casi congelado como si de una fotografía se tratara y que está presente en los movimientos nunca empezados y nunca acabados de los personajes de las piezas del autor.

---

<sup>209</sup> Amaya de Miguel y Marta Muñoz fueron las personas contratadas por La Casa Encendida, en esta ocasión, para elaborar los contenidos a trabajar a partir de las obras expuestas.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Juan Muñoz, La voz sola.</i> Taller de performance.
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro y Silvia Nuere Menéndez – Pidal.
Edad participantes	8-13 años.
Duración	3 horas.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar el arte contemporáneo.</li> <li>• Desear volver a más exposiciones y actividades en La Casa Encendida.</li> <li>• Comprender el uso de la paradoja en la obra de Juan Muñoz.</li> <li>• Pensar en el contenido simbólico o poético de una serie de obras de arte.</li> <li>• Entender lo que es una paradoja y enunciarlas.</li> <li>• Desarrollar un performance en la que se refleje una paradoja.</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de paradoja.</li> <li>• La paradoja en Juan Muñoz relacionada con otros artistas y elementos de la cultura visual.</li> <li>• Performance.</li> </ul>
Materiales	<p><b>Espacio:</b> aula con mesas y sillas con posibilidad de dejar espacio diáfano.</p> <p><b>Materiales:</b> Tacos de notas de colores, sobres de colores, bolígrafos o lápices.</p>



<p><b>Temporalización</b></p>	<p><b>Presentación.</b> (5 minutos). Presentación de La Casa Encendida y de las educadoras, así como del grupo.</p> <p><b>Recorrido en sala.</b> (40 minutos). Trabajo con tres obras de la exposición (<i>Conversation piece</i>, <i>Shadow and Mouth</i> y <i>Seated figures with five drums</i>) en las que a través del diálogo se reflexionará e introducirá a los participantes en los conceptos paradójicos derivados de la obra de Juan Muñoz.</p> <p><b>Proyección de PowerPoint.</b> (15 minutos). En el que se repasa el concepto de paradoja y se ve su uso por otros artistas y en la cultura visual de los participantes.</p> <p><b>Producción.</b> (1 hora y 20 minutos). Durante esta fase se realizan las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De forma individual, cada participante escribe en un papel del taco de notas un poema o reflexión acerca de una de las obras propuestas en el PowerPoint y que reflejan diferentes paradojas. Estas notas son guardadas en un sobre de color y se guardan hasta la fase de reflexión.</li> <li>• De forma individual cada participante escribe en un papel del taco de notas una paradoja. Las educadoras les ayudan y recogen todos los papeles en una bolsa.</li> <li>• Por grupos eligen al azar un par de papeles y de ellos una paradoja que tendrán que representar mediante una performance. Según la edad de los participantes se les pone limitaciones, como elegir entre poder usar el movimiento o el sonido y la voz.</li> </ul>
-------------------------------	--

<b>Temporalización</b>	<p><b>Reflexión.</b> (30 minutos). Después de haber preparado la performance, cada grupo la representa delante de sus compañeros que intentarán adivinar sobre que trata. Después cada uno leerá uno de los comentarios escritos anteriormente y entre todos deberán averiguar a que obra hace referencia.</p> <p><b>Evaluación.</b> (15 minutos). Se realiza el cuestionario de evaluación.</p>
------------------------	--

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller se puso en funcionamiento desde marzo a junio de 2005, dedicándose los lunes y miércoles a grupos de escolares de primaria y secundaria, y los sábados para grupos de particulares. Aunque en el primero de los talleres realizados para escolares el grupo que acudió era de un módulo de formación profesional con edades entre los 16 y los 24 años, el resto de los grupos si que cumplieron con las edades estipuladas (entre 6 y 18 años).

<b>Juan Muñoz, La voz sola. Taller de performance</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
Grupos de escolares	12	305
Grupos de particulares	8	40
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>345</b>

En esta ocasión los espacios de trabajo fueron los siguientes:

- El espacio de la entrada de La Casa Encendida, entre las dos escaleras de acceso o en el patio en los que se realizaba la presentación. De esta forma las educadoras podían conocer al grupo,

repartir etiquetas para los nombres, ... sin entrar en las salas ni desplazarlos al aula en la tercera planta.

- Las salas de exposición. En este caso las piezas elegidas para el recorrido, además de por su contenido, fueron elegidas por su ubicación en la sala, siendo escogidas las que tenían un espacio más amplio para poder trabajar con grupos más numerosos o inquietos, y ordenadas de tal forma que se evitara caminar de una sala a otra continuamente.
- Aulas. Aunque las primeras sesiones se realizaron en el aula taller donde se trabajó con el proyecto *Talleres de Arte Emergente*, pronto se fue variando, ya que por un lado para esta actividad no se necesitaban ni mesas tan grandes, ni agua corriente o los otros servicios que el Aula taller ofrece. Por otro se necesitaba un aula cuya estructura se pudiera modificar fácilmente, dejando un espacio amplio para realizar la representación de los performances. Por ello, el resto del taller se realizaba en cualquiera de las aulas que hubiera disponibles, ya que todas tienen sillas con apoyo para escribir en las que podían estar durante la explicación teórica y la fase de producción, pudiéndose retirar fácilmente para la fase de exposición o colocarlas en diferentes disposiciones.

Al finalizar cada sesión se realizaba un cuestionario de evaluación, tanto a participantes como profesores, en los que se les formulaban las siguientes preguntas:

Participantes.

1. ¿Te ha gustado el taller?
2. ¿Te has divertido en el taller?
3. Puntúa del 0 al 10 a los monitores.
4. ¿Has aprendido algo en el taller?
5. Cuéntanos algo que hayas aprendido.
6. ¿Volverías a ir a una exposición de arte contemporáneo?

7. ¿Te gustaría volver a ver una exposición con talleres?

Profesores.

1. ¿Le ha gustado el taller?
2. Puntúe del 1 al 5 los siguientes aspectos del taller:
  - Visita a la exposición.
  - Explicación en el aula.
  - Taller.
3. ¿Piensa que sus alumnos se han divertido en el taller?
4. Puntúe del 1 al 5 a los monitores.
5. Puntúe del 1 al 5 la medida en la que cree que el taller ha aportado nuevos conocimientos a sus alumnos sobre:
  - La obra de Juan Muñoz.
  - La creación artística.
  - La apreciación de la obra de arte.
6. ¿Le gustaría repetir una visita de este tipo con su grupo de alumnos?

Con los resultados tanto cuantitativos como cualitativos recogidos en estas evaluaciones, se comprueba que los objetivos fijados en la elaboración del taller se han logrado, ya que:

- Los participantes puntuaron con un 8 de media al taller en general; con un 7.7 el nivel de lo aprendido, mencionando un 79% de los participantes aspectos de la obra de Juan Muñoz y la paradoja como lo que han aprendido; con un 7.7 el nivel de diversión del taller; el 57.4% volvería a una exposición de arte contemporáneo y un 78.2% lo haría si estuviera acompañada la visita de talleres.
- Los profesores puntúan con un 4 sobre 5 el taller en general, piensan que sus alumnos se han divertido mucho y la media de lo que consideran que lo han aprendido es de 3.8. Además,

valoran a las monitoras con un 4.7 y el 88% de ellos volvería con sus alumnos a una actividad de este tipo.

- Por otro lado se obtuvieron gran número de datos cualitativos a través de anécdotas como la comentada en el primer capítulo acerca de la niña que tras el taller hacía a su madre sentarse en el hueco del sexto personaje del círculo o las representaciones de paradojas<sup>210</sup>. estas fueron recogidas en un diario de investigación al no poder grabar video ni realizar fotografías, tanto por la dificultad de tramitar permisos paternos para todos los participantes como por negativa de La Casa Encendida.
- A la vista de estos datos se puede afirmar que el taller consiguió sus objetivos, ya que sirvió para dar a conocer a Juan Muñoz y su obra, explicar el concepto paradoja, levantar el interés de los participantes por el arte contemporáneo y que se divirtieran.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Debido a que éste fue el primer gran proyecto desarrollado fuera del MUPAI, la mayoría de las conclusiones extraídas en su momento hacían referencia a la dinámica de grupos y a las diferencias entre grupos de escolares y de particulares:

- En cuanto a la diferencia entre los grupos escolares de primaria y secundaria, se comprobó que este taller funcionó muy bien para ambos niveles. Es cierto que los grupos de primaria tenían

---

<sup>210</sup> Entre las paradojas recogidas, y ya que en esta ocasión no podemos aportar fotografía de las obras, queremos destacar alguna como aquella de “*los trenes vuelan*”, en la que un grupo de niños de seis años empezó a correr en círculos con los brazos extendidos con el típico gesto de volar e imitando el ruido del tren con la boca; u otra en la que un grupo de secundaria tuvo que representar “*Juan Muñoz es un cantante*”, en la que parte del grupo imitó con sus cuerpos *Conversation Piece* y otro de ellos representaba la actitud de un cantante cogiendo el micrófono, contoneándose y moviendo los labios como si cantara.

menos reparo en realizar su performance delante de los compañeros, pero los de secundaria tampoco ponían oposición cuando se les animaba un poco. Además, durante la visita a la exposición con los grupos de primaria se recurría más a referencias relacionadas con el juego o los sentidos, y con los de secundaria, aparte de añadir algún otro dato más, se usaban más referencias a la cultura visual para explicar los conceptos.

- La relación con los profesores fue, en la mayoría de los casos, buena y productiva. En algunos talleres éstos se mantenían totalmente al margen, pero en otros los profesores se incluían dentro de los grupos de trabajo de sus alumnos (sobre todo en secundaria), y curiosamente estos grupos eran los que mejores trabajos realizaban y no sólo en el grupo en el que estaba el profesor incluido, sino en toda la clase.
- Durante la explicación teórica se utilizaban dos paradojas visuales surgidas del trasvase de atributos visuales entre dos estereotipos opuestos: Sherk (que cumple el estereotipo de malo y sin embargo es el bueno de la película que protagoniza) y *Marte* de Velázquez (es el dios de la guerra pero que se presenta no como un joven guerrero, sino como un hombre mayor y cansado).<sup>211</sup> Con estos ejemplos pudimos ver como ciertos estereotipos tienen en ellos una representación visual muy clara y que además en muchos casos aplican a su propia imagen.
- Cuando tanto grupos de escolares como de particulares son numerosos, resulta más fácil trabajar con grupos de escolares, y no sólo porque estuvieran acompañados de su profesor. Cuando acudían grupos de escolares y después de unos cuantos talleres, las educadoras podían identificar durante la presentación a la llegada al taller, los diferentes roles que se crean

---

<sup>211</sup> Para llegar a estos ejemplos se les pedía que se imaginaran que eran los directores de un casting para una película en la que tenían que elegir actores y actrices para diferentes papeles: el bueno, la buena, el malo, la mala o el dios de la guerra. Los participantes tenían que describir a los actores y actrices que cogerían para cada papel y en sus descripciones enumeraban los atributos visuales de cada estereotipo.

en una clase: el “empollón”, “el listo y travieso”, el “vago”, el “problemático” o el “líder”. Estos roles se crean con la convivencia grupal y resulta útil su identificación a la hora de realizar dinámicas de grupo, ya que por ejemplo, ganarte al líder de la clase implica que toda la clase te seguirá sin problemas, o dar una tarea de responsabilidad tipo ayudante de la educadora al problemático hará que este se sienta valorado por lo que su comportamiento será mejor y además facilitará a la educadora su control al tenerle más cerca. Sin embargo, en los grupos de particulares estos roles no están creados porque en la mayoría de las ocasiones los participantes no se conocen previamente, y si bien es verdad que normalmente los niños que acudían de forma individual a este tipo de actividades fueron trabajadores y de comportamiento tranquilo, cuando esto no era así era más difícil controlar el grupo.

## ***LA VISIÓN DE COREA DE NAM JUNE PAIK. DE LO FANTÁSTICO A LO HIPERREAL. TALLER SOBRE VIDEOARTE Y VIDEOPERFORMANCE***

*La visión de Corea de Nam June Paik. De lo fantástico a lo hiperreal* fue una exposición realizada por Fundación Telefónica en colaboración con Casa Asia y la Gyeonggy Cultural Foundation, entre febrero y mayo de 2007 y que se inscribió dentro de una tendencia expositiva en Madrid. Por un lado el MNCARS celebraba de forma paralela una exposición sobre los orígenes del videoarte<sup>212</sup> y, además, el país invitado ese año en ARCO fue Corea, lo que sirvió para contextualizar la presentación de la obra de Nam June Paik en Madrid.

---

<sup>212</sup> Para más datos sobre esta exposición consultar en el capítulo 2, en el punto en el que se describen las visitas a los talleres del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.



Dos de las obras de Nam June Paik presentes en la exposición *Grandfather*, 1986 (derecha) y *TV Buda*, 1969 (arriba)

El objetivo de esta exposición era mostrar la pluralidad de significados que para este artista cosmopolita suscitó Corea y cómo fue seleccionando sentimientos y figuras históricas de su país para incorporarlas a su obra, en la que se encuentran lo global y lo nacional. En esta muestra antológica, la comisaria Hong-hee Kim reunió cerca de 70 obras procedentes de instituciones y colecciones coreanas nunca antes expuestas fuera de Corea. Estas obras reflejan el mundo que Nam June Paik desarrolló mediante la integración de la cultura occidental y la espiritualidad oriental, y en el que se encuentran diferentes influencias del pensamiento asiático (filosofía Zen, Yin y Yang, chamanismo, azar y originalidad) y la tradición coreana. Nam June Paik se exilió en 1950 huyendo de la Guerra de Corea, se licenció en la Universidad de Tokio y completó sus estudios de Música en la Universidad de Munich y en el Conservatorio de Friburgo. A partir de 1964 se estableció en Estados Unidos, donde realizó exposiciones individuales y antológicas de su obra. Además, fue compositor de



música de vanguardia y colaboró con artistas de la talla de Joseph Beuys, David Bowie, John Cage y Peter Gabriel. Paik obtuvo numerosos premios y reconocimientos, entre los que se encuentran el Premio Especial de la Fundación Rockefeller y la Medalla Picasso de la UNESCO.

Con motivo de esta exposición, el equipo del MUPAI volvió a desarrollar un proyecto de investigación basado en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades pedagógicas en torno a esta exposición y en la impartición de un curso de formación para el equipo de educadores que iban a implementar las actividades. Tal como la Fundación Telefónica solicitó, se llevó a cabo el diseño de tres actividades pedagógicas de dos horas de duración para tres colectivos diferenciados:

- *Forma y contenido de lo fantástico*, para escolares de primaria (de 6 a 12 años de edad) y familias.
- *La hiperrealidad y el artista global*, para escolares de secundaria (de 12 a 16 años de edad).
- *Taller de lo hiperreal y la tradición* para grupos de adultos.

En este proyecto se incorporó un nuevo colectivo: el de adultos. Su inclusión supone una gran innovación dentro de los programas didácticos en instituciones culturales, debido a que son muy pocas las que abordan su formación. Mientras que los programas destinados a niños y adolescentes, familias y, en algunas ocasiones, tercera edad, son los más habituales en museos, centros culturales y fundaciones, el grupo de adultos ha sido hasta ahora el gran olvidado, sobre todo el del público adulto no experto pero, como en otras ocasiones, nos centraremos en las actividades organizadas para grupos de escolares de primaria y secundaria. Para estos colectivos, como hemos dicho se diseñaron dos talleres diferentes, uno centrado en el concepto de lo fantástico en la obra de Nam June Paik y otro centrado en lo hiperreal. Para cada uno de los talleres se elaboró el siguiente material:

- Recorrido por la exposición.
- Actividad práctica.
- Evaluación.

## FICHAS TÉCNICAS DE LOS TALLERES

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Forma y contenido de lo fantástico.</i>
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés y Lidia Benavides.
Edad participantes	6 – 12 años.
Duración	2 horas.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la obra de Nam June Paik.</li> <li>• Entender la diferencia entre forma y contenido en la obra artística.</li> <li>• Comunicarse a través de imágenes.</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La obra de Nam June Paik.</li> <li>• La videoescultura.</li> <li>• Forma y contenido.</li> </ul>
Materiales	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Papel continuo, pegatinas con un marco de la televisión impreso, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas.</p>
Temporalización	<p><b>Recorrido en sala.</b> (40 minutos). Durante el recorrido en sala se trata el concepto de lo fantástico en la obra del artista con el siguiente guión, estableciendo diálogos entre los participantes y el educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rainbow stripe.</i> Introducción ¿quién es Nam June Paik?, El arte</li> </ul>

	<p>como vídeo o TV, símbolos modernidad-tradición, oriente-occidente, etc</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala Familia: Objetos con los que se crean las videoesculturas, ¿qué es una videoescultura?</li> <li>• Sala Tradiciones: Objetos con los que se crean las videoesculturas, ¿qué es una videoescultura?</li> <li>• <i>Turtle</i>: Símbolos (*). Modernidad y tradición. Forma, ¿cómo está hecha? Contenido ¿qué vemos? ¿Por qué es así?</li> </ul> <p><b>Producción.</b> (1 hora). Por grupos, los niños escogen un objeto, animal,... y realizan la silueta de dicho elemento a un tamaño de por lo menos de 1 x 1 metro. Luego rellenan de contenidos esta forma con unas pegatinas con forma de pantalla de televisión que sirven para contar una historia o rellenar de símbolos la forma.</p> <p><b>Exposición.</b> (20 minutos). La fase de exposición tiene dos partes, una en la que los participantes recorren los objetos, animales o siluetas propuestos; y otra en la que un alumno de otro grupo, cuenta la historia de estos objetos, animales o siluetas a partir de las imágenes que observa en las Pegatinas_TV.</p>
--	---

Datos técnicos	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>La hiperrealidad y el artista global.</i>
<b>Actividad diseñada por</b>	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro, Noemí Ávila Valdés y Lidia Benavides.
<b>Edad participantes</b>	12 – 18 años.
<b>Duración</b>	2 horas.
Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la obra de Nam June Paik.</li> <li>• Entender el concepto de hiperrealidad y reconocer la que les rodea.</li> <li>• Comunicarse a través de imágenes.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La obra de Nam June Paik.</li> <li>• La hiperrealidad.</li> <li>• La videoperformance.</li> <li>• Los medios tecnológicos como medio de expresión artística.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Dos ordenadores con reproductor de video y audio, micrófono y altavoces, una cámara de video y tres cañones de proyección.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Recorrido en sala.</b> (20 minutos). Durante el recorrido en sala se trata el concepto de hiperrealidad en la obra del artista siguiendo el siguiente guión, estableciendo diálogos entre los participantes y el educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Rainbow stripe</i>: Introducción ¿quién es Nam June Paik?, El arte como vídeo o TV, símbolos modernidad-tradición, oriente-occidente, etc</li> </ul>

<p><b>Temporalización</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala <i>Familia</i>: Modernidad- tradición ¿qué sucede cuando nos quedamos mirando durante largo tiempo la Luna, o el fuego? ¿Qué sucede con nuestro nivel de consciencia?</li> <li>• <i>The hundred and eight torment of making</i>: Observar las imágenes que configuran el VIDEOPANEL. Relacionarlo con el nivel del consciencia al mirar cualquier objeto incandescente que, además de emitir luz, emite contenidos.</li> <li>• <i>Global Groove (1974)</i> y <i>Buenos días, Mr. Orwell (1984)</i>: Telepresencia, comunicación, telecomunicación, etc.</li> </ul> <p><b>Producción.</b> (1 hora). Por grupos los participantes preparan una videoperformance en la que se trabajen conceptos relacionados con los trabajados en la sala: hiperrealidad, tradición,... a través de cuatro canales y siguiendo este protocolo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canal 1: ¿Qué mostrar? Imagen “robada” o “prestada” del banco de imágenes. Proyectada con ordenador y proyector.</li> <li>• Canal 2: ¿Qué mostrar y cómo? Imagen “real”, tomada en “tiempo real”. Trabajar el concepto “performance”. Proyectada con cámara de video y proyector.</li> <li>• Canal 3: ¿Qué decir? Imagen “electrónica” generada en “tiempo real” a partir de la voz. Proyectada con ordenador y proyector.</li> <li>• Canal 4: ¿Qué decir y cómo? Canal de “audio”, el de la propia voz registrada. Trabajar el concepto “performance”. A través del micrófono, el ordenador y los altavoces.</li> </ul> <p><b>Exposición.</b> (20 minutos). Cada grupo representa su videoperformance y tras ello se reflexiona sobre los conceptos representados.</p>
-------------------------------	--

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Durante los tres meses en los que se estuvieron realizando los talleres en torno a la exposición de Nam June Paik, se realizaron talleres con todos los grupos para los que se habían diseñado, teniendo especial aceptación la propuesta para la realización de talleres para adultos, que como comentamos, supuso una novedad no sólo en nuestra trayectoria sino en la oferta educativa de los museos.

### *La visión de Corea de Nam June Paik. De lo fantástico a lo hiperreal. Taller sobre videoarte y videoperformance*

	Nº Sesiones	Nº Participantes
Grupos de escolares de primaria	11	192
Grupos de escolares de secundaria	14	230
Grupos de adultos	12	225
Grupos de familias	3	27
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>674</b>

En esta ocasión diseñamos evaluaciones para los responsables de grupo, para escolares de primaria, para escolares de secundaria y para adultos, repartiéndose en el caso de los grupos de familia la diseñada para primaria a los niños y a la de adultos a los padres. Como en otras ocasiones en las que se ha trabajado con Fundación Telefónica, fueron destinadas a obtener las valoraciones sobre los siguientes aspectos en los grupos de primaria y secundaria:

- Nivel de satisfacción general, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Cuánto te ha gustado el taller?
  - ¿Cuánto te has divertido?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.

- Nivel de aprendizaje, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Cuánto has aprendido en el taller?
  - ¿Cuánto crees que han aprendido tus alumnos en el taller? (sólo a profesores).
  - Cuéntanos algo que hayas aprendido.
  - ¿Quién es Nam June Paik?
- Nivel de satisfacción con respecto a los educadores, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Qué nota pondrías a los educadores?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.
- Nivel de fidelización creado con respecto al museo y a los talleres, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Te ha gustado la exposición?
  - ¿Volverías a venir a una exposición?
  - ¿Volverías a venir a una exposición con talleres?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Tras compilar los datos obtenidos de las evaluaciones, las fotografías de las obras de los grupos de escolares de primaria, los videos que recogen las videoperformances de los grupos de secundaria y las fichas de recogida de datos de investigación, se llegó a las siguientes conclusiones sobre el taller:

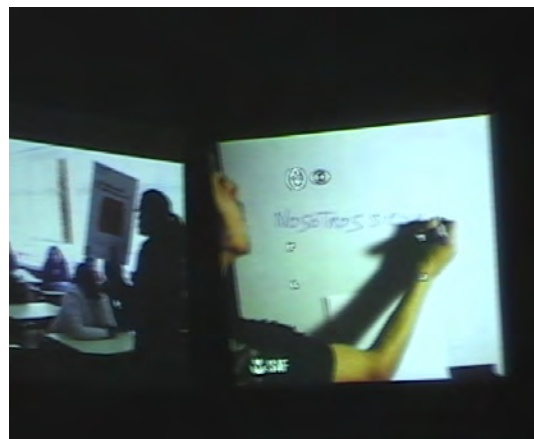
- Nivel de satisfacción general. Podemos decir que, en las circunstancias dadas, el diseño empleado para el taller *La visión de Corea de Nam June Paik: Lo fantástico y lo hiperreal* ha

sido efectivo debido a que los promedios en cuanto a la satisfacción general cuantificada por los participantes del taller es casi de un 8,6 sobre 10.

- Nivel de satisfacción con respecto al aprendizaje. Los participantes han reseñado con casi un 8 sobre 10 lo que consideran que han aprendido. A este dato numérico añadimos respuestas como las obtenidas en primaria: *"Nam June Paik es un artista que pone la tele en el cuadro"*, *"He aprendido que el arte puede ser la tele"* o en secundaria *"Nam June Paik es un artista que a través de diversos objetos formaba esculturas con los que simbolizaba sus diversos pensamientos, intentando hacer una reflexión sobre ello y que el público se involucre."* o *"Es un artista que intenta fusionar el movimiento de las imágenes de televisión con lo estático de la pintura y la escultura"*. Todo ello nos lleva a pensar que se cumplieron los objetivos en relación con el aprendizaje de los participantes.



Pegatina TV de uno de los trabajos realizados por un grupo de primaria.



Momento de una de las videoperformances realizadas por un grupo de secundaria.

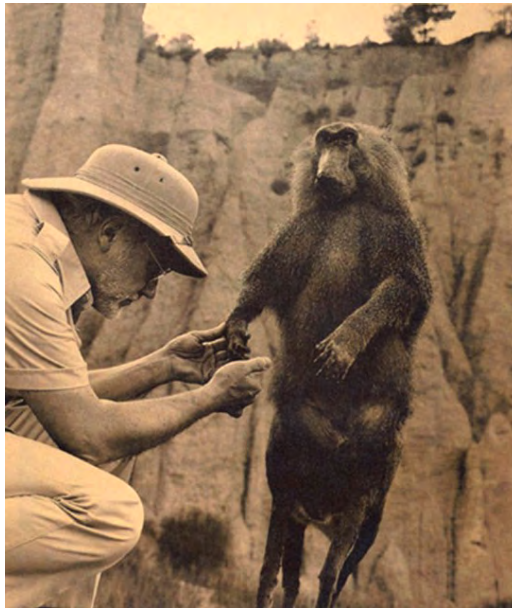


- Nivel de satisfacción con respecto a los guías-educadores. Como en otras ocasiones, los educadores resultan evaluados muy positivamente, por lo que consideramos que el curso de formación impartido ha resultado satisfactorio, y más teniendo en cuenta que esta valoración positiva no sólo ha sido realizada por los grupos de escolares, sino también por sus responsables y los grupos de adultos.
- Nivel de fidelización. Después de realizar el taller, todos los participantes han manifestado su agrado con la exposición, valorándola con un 8,54. Si a este dato le unimos las respuestas de las preguntas abiertas apoyando la realización de más talleres, y el interés de los participantes por volver a más actividades de este tipo organizadas en torno a las exposiciones (8,70 sobre 10), podemos decir que los objetivos de divertir y enseñar para fomentar el interés por el arte contemporáneo y la visita a los museos han sido alcanzados.

## ***MENTIRAS VISUALES. TALLER SOBRE LA REALIDAD Y LA REPRESENTACIÓN***

Cuando surgió la oportunidad de realizar una serie de talleres sobre arte emergente en La Casa Encendida, el primer concepto que se planteó trabajar fue la relación existente entre realidad y representación. Este binomio que, en principio parece definido y sin problemas de distinción, se diluye y mezcla cuando hablamos de la representación visual y más si es fotográfica. Muchos artistas contemporáneos, conscientes de la dificultad que existe en muchas ocasiones para hacer esta distinción en nuestra vida cotidiana, trabajan a partir de ella en sus obras. El ejemplo utilizado en el taller es la obra de Joan Fontcuberta, que ofrece una constante reflexión sobre este binomio. En uno de sus trabajos realiza un animalario, en el que documenta fotográficamente una expedición científica en la que se descubrían nuevos y sorprendentes animales. Partiendo de estos ejemplos en los que se documenta un hecho simulado por la manipulación y publicación de imágenes “falsas”, se planteó trabajar a partir de imágenes existentes para crear personajes o animales

diferentes documentando a través de estas nuevas imágenes su existencia. Debido a la complicación que podría suponer realizar este taller con el ordenador y un programa de edición de imágenes como herramientas, se planteó la posibilidad de realizar fotocollages, por lo que se incluyó entre los artistas de referencia a Hannah Höch para mostrar ejemplos de obras realizadas con esta técnica.



Joan Fontcuberta, 1985. *Centaurus Neandertalensis. El profesor examina la mano del Centauro*



Hannah Höch, 1930. *Indian Dancer: From an Ethnographic Museum.*

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Mentiras Visuales</i> . Taller sobre la realidad y la representación
<b>Actividad diseñada por</b>	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro y Noemí Ávila Valdés.
<b>Edad participantes</b>	8-13 años.
<b>Duración</b>	3 horas.
Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la obra de la artista Hannah Höch.</li> <li>• Conocer la obra del artista Joan Fontcuberta.</li> <li>• Reflexionar sobre la veracidad de las imágenes que les rodean.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La obra de Joan Fontcuberta y de Hannah Höch.</li> <li>• Concepto de realidad y representación.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas, aula de informática.</p> <p><b>Materiales:</b> Revistas y periódicos, cartulinas, folios, pegamento, tijeras, lápices, ceras, gomas de borrar y sacapuntas.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Explicación.</b> (25 minutos). Se proyecta el PowerPoint del taller. Al hablar de la transformación de la realidad en el proceso de la comunicación, se hace un juego. Se levanta un participante de cada mesa o grupo y observa un dibujo; vuelven a su sitio y le cuentan a uno de sus compañeros lo que ha visto, lo van diciendo uno a otro y el último dibuja lo que le han dicho; finalmente se muestra el original y el resultado de cada grupo.</p>

<b>Temporalización</b>	<p><b>Producción.</b> (2 horas y 10 minutos). Cada participante realiza mediante fotomontaje (con imágenes de las revistas y dibujando) un personaje imaginario y escribe su historia.</p> <p><b>Exposición.</b> (25 minutos). Cada uno cuenta la historia de los personajes que ha creado.</p>
------------------------	---

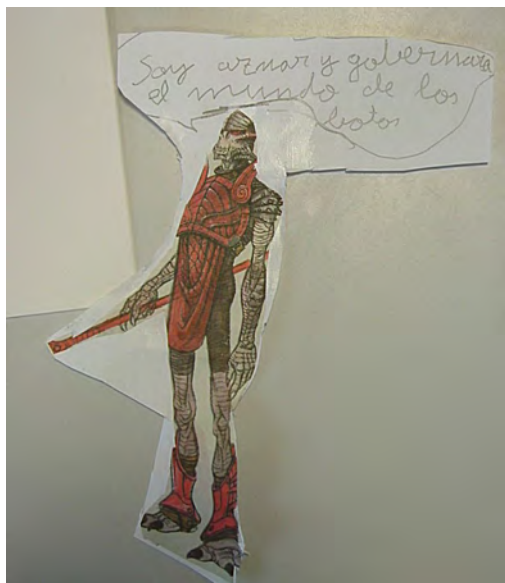
## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller se puso en marcha en La Casa Encendida dentro del proyecto *Talleres de Arte Emergente* en sus implementaciones de octubre y noviembre de 2004, junto a los siguientes talleres:

- *Reciclaje.* Taller sobre el ready made y el reciclaje
- *Fotografía Inmediata.* Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia.
- *Viajes Virtuales.* Taller sobre Internet y Net Art.

En ambas ocasiones las edades de los participantes se encontraban entre los 7 y los 13 años.

<b>Mentiras Visuales. Taller sobre la realidad y la representación</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>20</b>



Obras de dos participantes en el taller en La Casa Encendida.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Tras las dos implementaciones del taller y teniendo como referentes los datos de carácter cuantitativo obtenidos de las mimas, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- Esta actividad resulta estimulante para todos los participantes, ya que ninguno se conforma con realizar un solo personaje, sino que realizan familias enteras. Sin embargo aunque la parte de la creación visual les resulta interesante, la parte de escribir la historia de los mismos ya no se lo parece tanto.
- Como ya hemos dicho, los resultados de este taller se asemejan a los de otros en los que también se trabaja a partir del fotocollage, lo que en ocasiones nos hace dudar si los

participantes están o no percibiendo los diferentes conceptos que se trabajan en cada taller. En este caso existe una distinción, ya que los participantes más mayores se fijan y crean obras más similares a la estética las obras de Hannah Höch, mientras que los más pequeños buscan simplemente imágenes graciosas.

- En futuras implementaciones, para solucionar la parte negativa de las dos conclusiones anteriores, se propone dar como premisa a los participantes no la realización de un personaje falso, sino la de una noticia falsa ilustrada con una fotografía “falsa”. Al final del taller se podría realizar un periódico fotocopiando todas las noticias falsas.

## ***OBSTRUCCIÓN VISUAL. TALLER SOBRE LA OCULTACIÓN VISUAL***

Carmen Moreno Sáez, profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, en una de sus asignaturas, trabajando sobre la importancia de la expresión visual, propone a sus alumnos expresar conceptos abstractos como sacrificio, apropiacionismo u obstrucción a través de diferentes formas de expresión y, después, les muestra imágenes de artistas que trabajan esos conceptos en su obra. A partir de esta práctica, en el equipo del MUPAI se decidió crear un taller sobre obstrucción visual y la obra de Christo y Jeanne -Claude.

Christo y Jeanne – Claude son un matrimonio que lleva trabajando juntos desde 1961 para llevar a cabo grandes proyectos artísticos, creando él la idea y el proyecto artístico y realizando ella la parte de gestión necesaria para poder llevarlo a cabo. Sus proyectos se basan en la idea de la obstrucción visual, es decir utilizan elementos para ocultar otros. Han llevado a cabo proyectos desde con elementos de pequeño tamaño como cuadros o cajas, hasta con edificios emblemáticos como el Reichstang. Para la realización de estos proyectos implican a un amplio equipo humano de voluntarios, técnicos,... utilizando miles de metros

cuadrados de tela, gestionado permisos,... y todo pagado gracias a la venta de los bocetos y estudios realizados por Christo de forma previa a la realización real de la obra.



Christo and Jeanne-Claude, 1980-83.  
Surrounded Islands, Miami, Florida.  
Fotografía: Wolfgang Volz



Christo and Jeanne-Claude, 1975-85. The  
Pont Neuf Wrapped, Paris. Fotografía:  
Wolfgang Volz

Durante el curso 2004/ 2005 el equipo del MUPAI entró en contacto con el Servicio de Acción Social de la UCM para el desarrollo de actividades educativas en torno al arte para el colectivo universitario. La primera propuesta a realizar fue un taller dentro del programa *Días sin Cole*, por el cuál se da la posibilidad a los



trabajadores de la UCM de llevar a sus hijos a realizar una serie de actividades en aquellos días que no son lectivos pero si laborables. En esta ocasión se pensó la posibilidad de poner en marcha y así terminar de diseñar el taller de *Obstrucción visual*, por lo que muchas de sus características fueron adaptadas al contexto temporal, geográfico y humano en el que se iba a desarrollar esta actividad.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Obstrucción visual</i> . Taller sobre la ocultación visual.
Actividad diseñada por	Noelia Antúnez del Cerro y Carmen Moreno Sáez.
Edad participantes	3 –16 años.
Duración	2 horas.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer la obra de Christo y Jeanne Claude y relacionarla con su vida.</li><li>• Reflexionar sobre el uso de elementos que sirven para ocultar otros.</li><li>• Reflexionar sobre la razón que nos lleva a envolver o cubrir cosas y el modo en el que se hace.</li></ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obra de Christo y Jeanne Claude.</li><li>• Concepto de obstrucción visual.</li></ul>
Materiales	<b>Espacio:</b> Taller con mesas. <b>Materiales:</b> Objetos para ser envueltos y material para envolver (plásticos, telas, papel,...). Cuerdas, celos, cinta de pintor y cola blanca.



<b>Temporalización</b>	<p><b>Presentación.</b> (10 minutos). Para conocer el grupo, estudiar sus características, así como las del espacio, y poder organizar la implementación del taller.</p> <p><b>Explicación teórica.</b> (15 minutos). Proyección en PowerPoint sobre la obra de Christo y Jeanne Claude, reflexionando para que envolvemos o tapamos cosas.</p> <p>ACTIVIDAD 1:</p> <p><b>Producción.</b> (25 minutos). Se sigue un proceso similar al de los artistas. Se comienza a trabajar de forma individual, envolviendo objetos pequeños y manejables, pensando en como se envuelve de diferentes formas según la razón por la que se hace (para regalo, esconderlo, no mancharse,...).</p> <p><b>Exposición.</b> (15 minutos). Se comenta si la forma de fuera recuerda a lo que hay dentro o podría ser otra cosa y la posible razón de haberlo envuelto de esa forma, ...</p> <p>ACTIVIDAD 2:</p> <p><b>Producción.</b> (45 minutos). Se envuelve algo de mayor tamaño (mesas, sillas, estantería, arbusto,...) trabajando por grupos. Primero se dibuja el objeto u objetos seleccionados, se estudia su ubicación, su colocación, con qué material y cómo envolverlo,... y después una previsión de cómo quedaría. Luego se procede a realizar la obra.</p> <p><b>Exposición.</b> (15 minutos). Cada grupo comenta al resto el proceso de elaboración de su obra.</p>
------------------------	--

<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según la edad de los participantes y el material disponible se pueden variar las actividades, realizando las dos o sólo una de ellas. En el caso de realizar las dos, hacerlo en el orden descrito.</li> <li>• Si se tiene la oportunidad se les puede sugerir el día anterior que traigan objetos para envolverlos.</li> </ul>
----------------------	--

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Como hemos dicho, el taller se implementó dentro del programa *Días sin cole* del Servicio de Acción Social de la UCM. En esta ocasión contamos con 61 participantes con edades comprendidas entre los 3 y los 13 años, características que unidas al contexto temporal y geográfico reales con los que se puso en marcha el taller, hizo que su implementación no se llevara a cabo como se había previsto.

<b>Obstrucción visual. Taller sobre la ocultación visual</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Días sin cole</i> . Servicio de Acción Social UCM	1	61
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>61</b>

El taller de *Obstrucción visual* se llevó a cabo en las instalaciones con las que cuenta la UCM en el complejo deportivo de la zona sur, en una sala amplia, con ventanas y con posibilidades de proyección de imágenes, pero sin mesas, sillas o toma de agua. Estas características hicieron, que si bien la parte de explicación teórica se pudiera realizar con facilidad, se dificultara la parte práctica o de producción. Este taller se programó para realizarse en la segunda mitad de la mañana y de dos horas de duración, aunque cuando las educadoras llegaron tuvieron que empezar más tarde por lo que el taller tuvo que acortarse. Sin embargo, cuando la actividad ya se había dado por finalizada, las educadoras tuvieron que realizar otras actividades para ocupar un tiempo vacío hasta la comida, durante el cual los participantes dibujaron su obra de arte

favorita y establecieron un dialogo con las educadoras sobre el tema. Además, por la naturaleza propia del programa dentro del cuál se inscribía esta actividad, era imposible conocer el número y las edades de los participantes antes de ese día. A su llegada, las educadoras, se encontraron con 61 niños de entre 3 y 13 años de edad. Esto obligó a la búsqueda de un punto medio para que los pequeños entendieran algo y que los mayores no se aburrieran, reduciendo así los contenidos a trabajar.

Con ayuda de las monitoras que trabajaban con los niños habitualmente, se les sentó a todos juntos en el suelo para la parte teórica y se les dividió en cuatro grupos por edad para la parte de producción, en la que estuvieron sentados en corro en el suelo y acompañados en todo momento por una educadora del MUPAI. Debido a la gran diferencia de edades y al descontrol que se generó, no se pudieron pasar las evaluaciones diseñadas, por lo que los datos recogidos proceden de las obras realizadas y de los datos de investigación recogidos por las educadoras durante la implementación del taller.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Debido a que este taller sólo se ha implementado en una ocasión, y el especial contexto en el que desarrolló, las conclusiones obtenidas no lo son tanto con respecto al taller en sí, sino en relación con esta puesta en práctica.

- En general no se alcanzaron los objetivos propuestos, sobre todo en lo que tiene que ver con la parte de producción. Los participantes envolvieron objetos pero sin dar lugar a la reflexión propuesta, aunque se obtuvieron algunos resultados muy atractivos.
- La parte de la explicación teórica sin embargo si que consiguió transmitir el concepto de obstrucción visual y sobre todo que los participantes relacionaran este concepto con su vida cotidiana. A lo largo de la explicación del concepto de obstrucción visual se les mostraron fotografías de paquetes de regalo, lonas de las que protegen los edificios en obras, máscaras o

de mujeres musulmanas con pañuelos. En mitad de la explicación un niño de unos seis años, levantó la mano y dijo “yo ya sé lo que es la obstrucción, es lo que hacen los triglicéridos en las venas”, haciendo referencia a un anuncio de ese momento, levantando una sonrisa en las educadoras y demostrando que al menos uno de ellos había conseguido relacionar el concepto con algo externo al taller.



Varios de los trabajos realizados por los participantes del taller

## **RECICLAJE. TALLER SOBRE EL READY MADE Y EL RECICLAJE**

En la actualidad son muchos los talleres que se realizan en torno al reciclaje y a la concienciación medioambiental, ya que se trata de un tema importante en nuestra sociedad y fácilmente abarcable desde la plástica. Partiendo de la preocupación del MUPAI de educar en valores a través del arte, se planteó llevar a cabo un taller de este tipo pero dándole otro punto de vista, partiendo de artistas que reciclaban objetos para transformarlos en arte. Es verdad que, en la actualidad, existen muchos artistas que trabajan este tema de forma crítica, utilizando objetos de desecho para la creación de piezas que hablan del consumismo, del respeto por la naturaleza, pero en esta ocasión nos pareció interesante utilizar la idea del reciclado para trabajar con un tipo de manifestación artística pocas veces entendido: el ready made. En esta línea, artistas como Duchamp o Meret Oppenheim daban un nuevo uso a objetos no necesariamente viejos o inútiles, transformándolos levemente y dándoles así un nuevo uso: un uso artístico.



Duchamp, 1917. *Fuente*



Meret Oppenheim, 1936. *Mi enfermera*

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Reciclaje.</i> Taller sobre el ready made y el reciclaje.
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro y Noemí Ávila Valdés.
Edad participantes	8-13 años.
Duración	3 horas.
Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la obra de Marcel Duchamp y Meret Oppenheim.</li> <li>• Aprender a ver los objetos cotidianos de diferente modo a como se nos presentan.</li> <li>• Imaginar y crear objetos alternativos.</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de ready made.</li> <li>• Concepto de reciclaje.</li> <li>• Obra de Marcel Duchamp y Meret Oppenheim.</li> </ul>
Materiales	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas.</p> <p><b>Materiales:</b> Material de desecho, menaje de plástico,...Pegamento, cinta adhesiva, tijeras, lápices, gomas de borrar y folios.</p>
Temporalización	<p><b>Introducción.</b> (20 minutos).Se comienza la sesión pidiendo a los participantes que dibujen su objeto preferido (definiremos objeto como algo inanimado, sin vida, por lo que, por ejemplo una planta no lo es, pero un tronco o una hoja caída de esta planta si). La idea es que luego, cuando se</p>

<b>Temporalización</b>	<p>les muestren ready mades realizados con objetos, puedan entender que algunos artistas pudieron hacer esa obra porque quisieron convertir en arte objetos que les gustaban.</p> <p><b>Explicación teórica.</b> (15 minutos). Proyección en PowerPoint.</p> <p><b>Producción.</b> (1 hora y 10 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reparte el material con el que realizarán las obras. Crean una ficha en la que tienen que dibujar cada elemento, poner su nombre, escribir a que se parece y darle un significado.</li> <li>• Diseñan y dibujan la obra que van a realizar con estos objetos, intentando que se usen los parecidos o los significados encontrados.</li> <li>• Realizan su obra en tres dimensiones.</li> </ul> <p><b>Exposición.</b> (10 minutos). Se fotografían los trabajos y se proyectan las fotografías de los trabajos y cada uno explica el porque de su obra.</p>
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les puede pedir el día de antes que traigan algún objeto que tengan en su casa y al que no den utilidad, que vayan a tirar, para usarlo.</li> <li>• Hay que tener cuidado con el pegamento tipo lmedio porque tiene un olor muy fuerte y deshace materiales como el corcho blanco.</li> <li>• Según la edad se les puede exigir más o menos a la hora de elaborar la “ficha” de cada objeto, a los más pequeños (4-5) sólo dibujarlos, a los medianos (7-8) buscar parecido y a lo más mayores (12-13) el significado.</li> </ul>

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Este taller fue diseñado en primer lugar para realizarlo en La Casa Encendida, dentro del programa de *Talleres de Arte Emergente* realizado en octubre y noviembre de 2005, y después fue puesto en marcha también dentro de los *Talleres en el MUPAI*.

<b>Reciclaje. Taller sobre el ready made y el reciclaje</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	2	20
<i>Talleres en el MUPAI</i>	2	46
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>66</b>

### Talleres de Arte Emergente

Como ya hemos reflejado en otras ocasiones, las ediciones de *Talleres de Arte Emergente* de octubre y noviembre de 2005 estuvieron compuestas por los siguientes talleres:

- *Fotografía Inmediata*. Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia.
- *Mentiras Visuales*. Taller sobre la realidad y la representación.
- *Reciclaje*. Taller sobre el ready made y el reciclaje
- *Viajes Virtuales*. Taller sobre Internet y Net Art.

Para realizar este taller sobre el ready made y el reciclaje, se optó por trabajar con materiales que los participantes pudieran tener a su alcance en su casa y que normalmente se pueden reutilizar después de su uso normal (vasos, platos o cubiertos de plástico, palillos, pajitas,...); pero además y debido a que por ser



grupos poco numerosos se necesitaba menos material y se podía controlar mejor su uso, se optó por hacer lo que el colectivo Basurama denomina *Safari Basura*<sup>213</sup>. En este caso el safari fue realizado por los educadores del taller en los alrededores del edificio anexo de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, donde se encuentran los talleres de escultura, rescatando latas, bidones, trozos de madera, metal,... que sirvieron como material para la realización de las obras de los participantes. La razón de no hacerlo con los propios participantes, algo que hubiera resultado interesante, fue que la zona en la que se encuentra La Casa Encendida es una zona de bastante tráfico y porque no se pudo obtener el permiso de los padres para sacar a los niños del recinto.



Trabajo realizado por una de las participantes del taller dentro de *Talleres de Arte Emergente*

<sup>213</sup> <http://www.basurama.org/safaribasura.htm>. "Cada noche del año en Madrid el ayuntamiento organiza en un barrio diferente una recogida de los muebles y otros trastos que los vecinos han depositado en la calle previo aviso, la llamada recogida de voluminosos (RSU, residuos sólidos urbanos). Estos muebles, si no son salvados/cazados por nadie, van al vertedero (previo paso por procesos de separación de residuos). Antes de ser reciclados pueden ser reutilizados. Con los safari basura se anima a todo el mundo a darse una vuelta de caza para amueblar su casa o simplemente para pasar un buen rato en la busca."

## Talleres en el MUPAI

En las dos ocasiones en las que se realizó este taller en el MUPAI los grupos eran más numerosos y la edad de los participantes era más baja (grupos de unos 25 niños de 6 y 7 años) que en La Casa Encendida. En principio la idea había sido hacer el *Safari Basura* con los propios participantes, ya que en este caso no existía riesgo de tráfico, pero en esta ocasión existieron otra serie de circunstancias que lo impidieron:

- El número de participantes era difícil de manejar con una sola educadora.
- Las edades de estos hacían que hubiera más riesgo de manipulación, tanto durante el safari como durante el taller, de muchos de los materiales que pudieran “cazar” (metales, trozos de madera,..)
- La duración del taller en estas ocasiones no era de tres sino de dos horas, con lo cuál no había tanto tiempo para ello.
- En una de las ocasiones asistió una periodista de El País a realizar un reportaje. Como hemos comprobado en diferentes ocasiones, la presencia de un periodista, ralentiza el trabajo y lo limita en muchos aspectos.

Sin embargo, este taller resultó muy satisfactorio sobre todo en la parte del debate final, ya que muchos de los participantes realizaron historias elaboradas e ingeniosas sobre los objetos creados, en parte debido a que la profesora de ambos grupos estaba trabajando con ellos en clase estos temas.



Obra de uno de los participantes del taller en el MUPAI<sup>214</sup>

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Tras la recogida de los datos de carácter cualitativo (trabajos realizados, fichas-diccionario de significado de objetos, grabaciones de las explicaciones,...) se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El taller funciona como medio para explicar el ready made, pero no tanto para concienciar sobre el reciclaje, ya que es un tema que los participantes no suelen volver a mencionar y al no tener una utilidad cotidiana, no consideran los nuevos objetos como medio de reciclado.

---

<sup>214</sup> Sobre esta obra, su autor escribió una historia que empezaba de la siguiente forma: “*Este es un roble milenario situado en un maravilloso y mágico bosque asturiano, donde viven el búho sabio y el pájaro cucú*”.

- Trabajar con objetos cotidianos y dotarles de nuevos usos/significados, resultó una actividad gratificante para los participantes, ya que en las ocasiones en las que la duración del taller lo permitió realizaron varias propuestas.
- Una vez más, la mezcla de la expresión visual y la expresión verbal en un mismo taller dio unos resultados sorprendentes, motivando una a la otra y enriqueciéndose mutuamente, incluso en el caso de los participantes más pequeños que en muchos casos habían aprendido a escribir meses antes.

## ***TRANSFORMACIONES, LA ESPAÑA DE LOS AÑOS VEINTE EN LOS ARCHIVOS FOTOGRÁFICOS DE TELEFÓNICA. TALLER SOBRE LA KALITIPIA Y LENGUAJE VISUAL***

A comienzos de 2005 y tras haber presentado un dossier de los servicios de consultoría didáctica que ofrece el MUPAI, el director de Arte de la Fundación Telefónica, Santiago Muñoz Bastide, se puso en contacto con nosotros para crear vías de colaboración. Tras una serie de reuniones, se acordó realizar un curso de formación, para capacitar al equipo de guías que trabajan en la sala de exposiciones de la calle Gran Vía de Madrid para diseñar e implementar actividades didácticas en torno a las exposiciones temporales allí realizadas<sup>215</sup>. Como parte complementaria a este curso de formación, se diseñaron los talleres didácticos para grupos de escolares de primaria y secundaria para la exposición *Transformaciones: la España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica* y se tutorizó a los educadores durante su implementación.

---

<sup>215</sup> Para más información sobre las actividades anteriores en Fundación Telefónica, consultar el capítulo 2 en el que se estudia la situación de la educación artística en los museos de Madrid capital.

*Transformaciones: la España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica* fue la primera exposición desarrollada por Fundación Telefónica sobre su archivo fotográfico. Esta exposición recogía una colección que incluye imágenes realizadas, desde mediados de los años veinte hasta los comienzos de la Guerra Civil Española, por algunos de los mejores fotógrafos españoles de la época, quienes no sólo cumplieron con su encargo de documentar la implantación de la compañía en España, sino que buscaron la forma de dar una visión personal y artística frente a lo fotografiado. Algunos de los autores que recibieron este encargo fueron Marín, Contreras y Vilaseca o Alfonso. Una vez que las imágenes que componen este archivo fueron restauradas, catalogadas y digitalizadas, se diseñó la exposición para dar a conocer esta colección dado el carácter excepcional de este. La muestra permitió exhibir una selección de 200 fotografías de entre las 7.000 imágenes que forman el archivo, organizándose en torno a siete temas:

- La transformación del paisaje.
- El entorno urbano.
- La construcción de edificios y espacios interiores.
- La publicidad de la empresa.
- Las escuelas de formación y los nuevos oficios derivados de la implantación de la telefonía.
- El personal de la empresa.
- Instalaciones e inauguraciones, recogiendo entre otros aspectos, a los organismos y personas con poder de la época.

En cada una de las áreas en que se dividió la exposición se proyectaban una de las seis películas seleccionadas del archivo audiovisual de Telefónica (*Edificios Madrid – Gran Vía 28 y Barcelona - Plaza de Cataluña; Familia Real en Santander; Escuelas; Líneas; Animación microteléfono; Telefónica en Santander*). Además, se creó un área de interpretación y el aula didáctica que a partir de ese momento se utiliza para la realización de los talleres didácticos y que, como hemos dicho, fue diseñada junto al equipo del MUPAI.



CLARET, 1927. *Construcción del edificio de la plaza de Catalia, Barcelona.*



MARÍN, 1928. *El Rey en la terraza del nuevo edificio de Telefónica, Madrid.*

En esta ocasión el trabajo del equipo del MUPAI consistió en lo siguiente:

- Diseño e implementación de un curso de formación para los guías, compuesto por una introducción a la educación artística y el desarrollo de los contenidos del taller.
- Recorridos didácticos adaptados a grupos de escolares de primaria y secundaria.
- Diseño de una guía didáctica para su uso durante la visita guiada.
- PowerPoint para explicación teórica y enlace entre la visita a la exposición y la producción.
- Actividad de producción para escolares de primaria y secundaria.
- Evaluaciones para escolares de primaria y secundaria y para los responsables de los grupos.

A la hora de desarrollar el curso de formación, uno de los elementos importantes a trabajar con los guías, y más teniendo en cuenta que su objetivo era capacitarles para diseñar actividades para hacer accesibles las exposiciones al público escolar, fue facilitarles un protocolo de análisis de imágenes que les permitiera estudiarlas previamente para extraer los contenidos a trabajar con los participantes. Al aplicar este protocolo a

las imágenes que iban a formar parte de la exposición se decidió que el tema de trabajo en los talleres que se iban a diseñar podría ser el mismo. Así, el primer objetivo del taller didáctico para *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica* fue que los estudiantes de primaria y secundaria fueran capaces de diferenciar un elemento clave de entre todos aquellos que muestra una imagen, y que a través del descubrimiento de este elemento llegaran a enunciar un significado en dicha imagen. Este elemento clave es lo que Roland Barthes (1989) denominó como *punctum*, y que podemos definir como el elemento del producto visual que punza al espectador, funcionando como un detonante que le extrae de la imagen física y le conecta con sus propias experiencias y sensaciones como individuo. Al hacer saltar al receptor del signifiante al significado, del discurso denotativo al connotativo, de la parte consciente a la inconsciente, el *punctum* consigue que el espectador aporte significados a la imagen.

Una vez elegido el objetivo de la actividad se planteó la actividad de producción a realizar. Al tratarse de una exposición de fotografías se comenzaron a estudiar diferentes posibilidades y después del buen resultado del *Taller de Fotografía Inmediata*, en el cuál se había trabajado con técnicas fotográficas del siglo XIX, se optó por otra de ellas, la kalitipa, que además aportaba un aspecto final muy similar al de las fotografías de la exposición.

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica</i> . Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual.
Actividad diseñada por	María Acaso López- Bosch; Noelia Antúnez del Cerro, Carmen Moreno Sáez y Silvia Nuere Menéndez- Pidal.
Edad participantes	6-18 años.
Duración	2 horas.

Desarrollo del taller	
<b>Objetivos del taller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el archivo fotográfico de la Fundación Telefónica sobre la implantación de la compañía en España.</li> <li>• Entender el concepto de <i>punctum</i>.</li> <li>• Obtener imágenes mediante la técnica de la kalitipia.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evolución de la comunicación en España.</li> <li>• El lenguaje visual y el <i>punctum</i>.</li> <li>• La técnica de kalitipia.</li> </ul>
<b>Materiales</b>	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas y posibilidad de trabajar sin luz.</p> <p><b>Materiales:</b> Lápices, gomas y sacapuntas. Folios, cartulinas y acetatos. Pinceles, acetatos, acrílico negro y rotuladores indelebles. Químicos para la kalitipia e insoladora.</p>
<b>Temporalización</b>	<p><b>Visita a la exposición.</b> (30 minutos) Se recorre la exposición explicando el uso del <i>punctum</i> en las fotografías, una o dos de cada una de las categorías que han creado.</p> <p><b>Explicación.</b> (15 minutos) Proyección en PowerPoint sobre los contenidos. Se hace nexo entre la comunicación hoy y la comunicación en los años 20. Se introduce a los participantes en la técnica y al tema que van a tratar.</p> <p><b>Producción.</b> (60 minutos) Individualmente realizan una o varias kalitipias con el tema de la comunicación hoy, mostrando cómo se comunican ellos. Habrá dos formas de realizar el negativo: dibujar con el pincel directamente o cubrir el acetato de pintura negra y levantarla con ayuda de un palillo.</p>



Temporalización	Exposición. (15 minutos) Se ponen en común los trabajos comentando tanto aspectos de la técnica como del uso del <i>punctum</i> .
-----------------	---

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Como hemos dicho éste fue, no sólo el primer proyecto que realizamos para Fundación Telefónica, sino también el primer proyecto educativo de estas características que se ponía en marcha en este lugar. Al ser el primer proyecto, la preocupación por el número de participantes era mayor, lo que llevó no sólo a ofertar dos talleres por la mañana y uno por la tarde durante toda la semana, sino a admitir talleres simultáneos, alcanzando así un número record de grupos y de participantes repartidos de la siguiente forma:

<b>Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica. Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual</b>		
	Nº Sesiones	Nº Participantes
Grupos de primaria	18	456
Grupos de secundaria	84	2124
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>2580</b>

Esta organización tuvo sus puntos positivos, ya que al hacer el taller con un grupo mayor de participantes también nos permitió recoger un mayor número de datos para la investigación, pero por otro lado hizo que la estructura del taller se tuviera que modificar en muchos casos, y es por ello por lo que no se especifican tiempos en la tabla de diseño de taller. En un principio estaba pensada una visita guiada de unos 30 minutos, 15 minutos de explicación teórica, una hora de parte práctica y 15 minutos de exposición. Como en otras ocasiones, los espacios en los que se trabajaban eran la sala de exposiciones (para la parte de visita a la misma) y el aula didáctica (para el resto de las fases). El problema surgió cuando para poder simultanear talleres había que ajustar e igualar los tiempos en sala y en el aula taller, alargando innecesariamente la visita

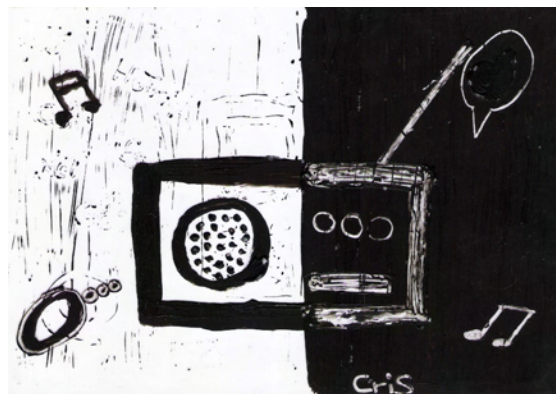
a la exposición y reduciendo, sobre todo, el tiempo de trabajo práctico en el aula. Este hecho hizo que muchos de los talleres no funcionaran como se había pensado, ya que no sólo se modificó el tiempo de las fases sino también su orden, y que en ocasiones algunos participantes se fueran sin apenas haber podido positivizar sus negativos.

En este primer proyecto se diseñaron evaluaciones para los escolares de primaria y secundaria, y para sus profesores, y ya desde el primer momento se orientaron a recoger los datos de los que hemos hablado anteriormente:

- Nivel de satisfacción general, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Cuánto te ha gustado el taller?
  - ¿Cuánto te has divertido?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.
- Nivel de aprendizaje, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Cuánto has aprendido en el taller?
  - ¿Cuánto crees que han aprendido tus alumnos en el taller? (sólo a profesores).
  - Cuéntanos algo que hayas aprendido.
  - ¿Qué es un *punctum*?
- Nivel de satisfacción con respecto a los educadores, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Qué nota pondrías a los educadores?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.

- Nivel de fidelización creado con respecto al museo y a los talleres, obteniendo datos cuantitativos y cualitativos de las respuestas a las preguntas:
  - ¿Te ha gustado la exposición?
  - ¿Volverías a venir a una exposición?
  - ¿Volverías a venir a una exposición con talleres?
  - Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no.

Además se recogieron datos cualitativos de las preguntas abiertas (*¿Qué es un punctum?*, *Cuéntanos algo que hayas aprendido* y *Coméntanos algo que te haya gustado y algo que no*) y de los 2773 negativos realizados por los participantes, que fueron clasificados y escaneados, permitiéndonos obtener conclusiones acerca de las formas de comunicación más utilizadas por ellos, ya que era el tema propuesto para la actividad de producción.



Negativos de dos alumnos de secundaria. En el de la derecha se pueden ver las dos técnicas utilizadas para la elaboración del mismo.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Una vez compilados todos los datos obtenidos de la implementación de este taller se llegó a una serie de conclusiones:

- Nivel de satisfacción general. En general, y según demuestran los datos cuantitativos, el taller ha resultado satisfactorio, tanto en general (media de 8,25) como en cada una de sus partes: visita a la exposición 7,5, explicación teórica 8, producción 8,5 y puesta en común 7,7. La parte peor valorada fue la visita a la exposición, debido a que tal y como responden muchos de los participantes resultó larga (en los grupos en los que se simultaneó) o demasiado autopromocional (por el tema de la exposición: la implantación de la compañía en España).
- Nivel de satisfacción con respecto al aprendizaje. La valoración del aprendizaje obtenido en el taller resulta considerable puesto que es evaluado con un 7,6 de media entre profesores y participantes. Aún así, hay que destacar un par de conclusiones sobre el taller:
  - Uno de los objetivos era que los participantes entendieran el concepto de *punctum* y lo supieran identificar en diferentes obras, sin embargo en la mayoría de las evaluaciones no sabían definirlo ni lo mencionaban en ningún momento, mientras que en determinados grupos si lo hacían y parecían estar entusiasmados con el tema. Por los datos recogidos en la *Ficha de recogida de datos* del taller se llegó a la conclusión de que sólo un par de educadores hacían hincapié en este concepto durante el recorrido, por lo que los grupos que no trabajaron con ellos no llegaron a trabajar el concepto como se había previsto.
  - Al taller asistieron alumnos de bachillerato de artes, que debido al conocimiento previo que tienen de algunos de los contenidos del taller, reclamaban un contenido más profundo. Esto hizo que se planteara, en futuras ocasiones, la realización de un taller para bachillerato y adultos.

- Se observó que la involucración de los participantes y su aprendizaje es mayor si acceden a la insoladora para controlar el positivado de sus trabajos, porque eran más conscientes del proceso. Esto no se pudo llevar a cabo en los talleres simultáneos por falta de tiempo.
- Nivel de satisfacción con respecto a los guías-educadores. Los educadores fueron muy bien valorados, sobre todo por los responsables de los grupos, que les otorgaron una nota de casi un 9 de media. Este dato nos sirvió para comprobar la eficacia del curso de formación.
- Nivel de fidelización. Tanto profesores como participantes se mostraban en su mayoría dispuestos a repetir la experiencia de visitar un museo, pero mucho más si era con actividades didácticas (el 71% de los participantes volvería sin ninguna duda a una exposición con talleres frente al 47,6% que lo haría sin talleres). Esto sirvió para demostrar la importancia de la educación artística para fidelizar al público de los museos ya que les ofrece herramientas para comprender la oferta cultural y artística.
- Sobre los medios de comunicación utilizados. En este proyecto, y con la previsión de un gran número de participantes, se optó por buscar conclusiones no sólo relacionadas con la metodología desarrollada. Tras el recuento de los elementos representados al preguntar a los participantes cómo se comunicaban, obtuvimos los siguientes datos:
  - Teléfono móvil: 29%
  - Otros: 19,2%
  - Teléfono fijo: 15,5%
  - Ordenador/ Internet: 12,8%
  - Tendido telefónico: 8,8%
  - Televisión: 4,8%
  - Música: 2,2%
  - Correo postal: 6,5%

## VIAJES VIRTUALES. TALLER SOBRE INTERNET Y NET ART

En un momento en el que una de las características más importantes del arte son la comunicación y la expresión, y en el que internet se configura como medio para esto, no es de extrañar que se haya convertido recientemente en una herramienta más para crear arte. Por ello y porque internet es un medio muy utilizado por los niños y adolescentes, el objetivo de esta actividad es dar una nueva utilidad a Internet.<sup>216</sup> Si algo caracteriza Internet, es la idea de estar aquí y allí ahora, es decir, el concepto telepresencia. Gracias a ello proponemos a los participantes que elijan hacer un viaje a cualquier lugar del mundo, escogiendo los países que quiere visitar y trazando un itinerario virtual. El viaje lo realizará a través de la visita de páginas web, buscadores de imágenes y webcams.

### FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Datos técnicos	
Nombre de la actividad	<i>Viajes Virtuales</i> . Taller sobre Internet y Net Art.
Actividad diseñada por	Noelia Antúnez del Cerro y Noemí Ávila Valdés.
Edad participantes	8-13 años.
Duración	3 horas.

<sup>216</sup> Para más referencias sobre el uso de Internet como medio educativo para niños y adolescentes consultar [www.ucm.es/Info/mupai](http://www.ucm.es/Info/mupai); [www.ucm.es/info/curarte](http://www.ucm.es/info/curarte) y la tesis doctoral de Noemí Ávila Valdés.

Desarrollo del taller	
Objetivos del taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con el espacio abstracto del mapa, creando mapas alternativos.</li> <li>• Concebir la Red Internet como un medio artístico, para relacionar el arte con su vida cotidiana.</li> <li>• Crear obras en Internet.</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Net Art.</li> <li>• Concepto de geografías, de mapas.</li> <li>• Concepto de telepresencia.</li> </ul>
Materiales	<p><b>Espacio:</b> Taller con mesas, aula de informática.</p> <p><b>Materiales:</b> Conexión a Internet. Papel continuo, folios, lápices, ceras, tijeras y pegamento de barra.</p>
Temporalización	<p><b>Explicación.</b> (15 minutos). Proyección en PowerPoint.</p> <p><b>Producción.</b> (2 horas y 30 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proyecta una imagen de un mapamundi y se pide que por grupos lo dibujen en papel continuo. Por grupos o de forma individual piensan un viaje, marquen el itinerario en el mapa y planean lo que quieren ver.</li> <li>• En el aula de informática, se crean una carpeta en el ordenador y en ella van metiendo imágenes obtenidas desde buscadores (google.es) o desde webcams (www.earthcamforkinds.com), y se imprimen.</li> <li>• Los participantes elaboran un diario del viaje. La idea es crear una</li> </ul>

<b>Temporalización</b>	<p>página web o algún diario electrónico, pero también se puede crear un álbum del viaje, escribiendo comentarios de cada lugar,... en un cuaderno o pegándolas sobre el mural del mapamundi.</p> <p><b>Exposición.</b> (15 minutos). Cada grupo explica su viaje y los lugares que ha recorrido.</p>
------------------------	---

## DATOS SOBRE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO

Debido a las necesidades técnicas (ordenadores para cada dos participantes, con conexión a Internet e impresora), este taller sólo se ha podido llevar a cabo en dos ocasiones. No obstante este taller está disponible en la página web del MUPAI<sup>217</sup> y en la del Proyecto Curarte<sup>218</sup>, lo que amplía las posibilidades y el número de participantes de este taller, aunque no tengamos registro de ello.

<b>Viajes Virtuales. Taller sobre Internet y Net Art</b>		
	<b>Nº Sesiones</b>	<b>Nº Participantes</b>
<i>Talleres de Arte Emergente</i>	2	20
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>20</b>

Este taller se llevó a cabo entre el aula de informática y el aula taller. La actividad empezó en el aula taller en la que, por grupos, los participantes debían dibujar un gran mapamundi en papel continuo. Durante la primera implementación del taller no se había pensado en la necesidad de tener una imagen del mismo para que los participantes la tomaran como referencia, por lo que los mapamundi fueron menos reales pero reflejaron el

<sup>217</sup> <http://www.ucm.es/info/mupai/viajevirtual.htm>

<sup>218</sup> <http://www.ucm.es/info/curarte/vamos%20a%20viajar%201.htm>



conocimiento de la geografía y la concepción del mundo que poseen. Una vez dibujado el mapa, el grupo se tenía que poner de acuerdo en el recorrido que iban a realizar, marcando las ciudades y lugares en el mapa y el itinerario a seguir. En el aula de informática hubo, en ambos casos, que explicarles cómo hacer una carpeta con su nombre para guardar las imágenes, cómo usar buscadores de imágenes,... El trabajo con las webcam no fue muy bueno ya que en la mayoría de los casos escogían lugares del mundo en los que en ese momento era de noche y no se veía nada, o coincidía que no estaban operativas, por lo que la mayoría de las imágenes fueron obtenidas a través de buscadores. En cuanto a la finalización del trabajo en el aula, se les dio la posibilidad de elegir entre pegar las imágenes y escribir los comentarios en el mapa o crear un cuaderno de viaje o álbum de fotos en el que contar su viaje. La mayoría optó por un trabajo individual, en el que no sólo pegaron las imágenes, sino que contaron cosas que sabían o habían aprendido de los diferentes lugares o incluso se dibujaron encima de las fotos como si se hubieran fotografiado en esos lugares.

## CONCLUSIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Tras la recogida de datos cualitativos procedentes de los trabajos realizados y de la puesta en común de los mismos, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Aunque los niños y adolescentes están acostumbrados a usar un ordenador y a navegar por Internet, gracias a éste y otros talleres nos hemos dado cuenta de que a pesar de ello hay muchas tareas básicas como la búsqueda de imágenes que no saben realizar. Esto manifiesta la necesidad de educarles en el manejo de la red, mostrarles sus posibilidades y alertarles sobre sus peligros.
- La mayoría de los participantes no saben muy bien dibujar el mapamundi, hay que apoyarles con una imagen de referencia para que lo hagan correctamente. Aún así, resultó interesante que lo empezaran a hacer sin apoyo para saber que lugares conocen y saben dibujar sin apoyo

visual. Normalmente para lo que menos apoyo visual necesitan es para dibujar Europa y Norteamérica.

- Internet realmente sirvió para conocer nuevos lugares en un viaje virtual. Muchos de ellos querían ir a lugares que no sabían situar en el mapa, o de los cuales conocían el nombre pero no los edificios, monumentos, paisajes,.. que se podían encontrar. No fue extraño observar caras de sorpresa al descubrir imágenes tomadas en los lugares que querían conocer o que utilizaran Internet para situar geográficamente sus destinos.



## 4.4. Resumen y conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo hemos repasado gran parte de las actividades desarrolladas, desde finales de 2004 hasta julio de 2007, por el equipo del MUPAI siguiendo el método descrito en el capítulo anterior. Estas actividades se diseñaron, implementaron y evaluaron con la intención de ir definiendo y formulando el Método MUPAI, y a la vez evaluando si la metodología empleada era válida, con la intención de mejorarla. A lo largo de este periodo hemos realizado talleres y proyectos en distintos ámbitos y de diferente envergadura. De entre ellos, elegimos como parte del trabajo de campo de esta tesis aquellos dirigidos de forma exclusiva a niños y adolescentes y que constaban de una única sesión, para que existiera una correspondencia mayor con las actividades visitadas en los museos madrileños. Por ello hemos recogido información referente a 16 talleres que en los que se trabajan conceptos, técnicas y artistas de diferentes épocas:

- *Ábalos & Herreros. Grand Tour.* Taller sobre los proyectos artísticos.
- *Animales Fantásticos.* Taller sobre mitos en el arte.
- *Apropiacionismo Infantil.* Taller sobre el apropiacionismo en el arte.
- *Chema Madoz. 2000 – 2005.* Taller sobre la poesía visual.
- *Deconstrucción de Princesas.* Taller sobre la identidad y la deconstrucción.
- *Efecto bola de nieve.* Taller sobre los modos de contar historias en el arte.
- *El arte alimenta.* Taller sobre la comida en el arte.
- *¿Es posible dibujar un sueño?* Taller sobre el surrealismo y la obra de Dalí.
- *Fotografía Inmediata.* Taller sobre la fotografía y la técnica de la cianotipia.
- *Juan Muñoz, La voz sola.* Taller de performance.

- *La visión de Corea de Nam June Paik. De lo fantástico a lo hiperreal.* Taller sobre el videoarte y el videoperformance.
- *Mentiras Visuales.* Taller sobre la realidad y la representación.
- *Obstrucción visual.* Taller sobre la ocultación visual.
- *Reciclaje.* Taller sobre el ready made y el reciclaje.
- *Transformaciones, La España de los años veinte en los archivos fotográficos de Telefónica.* Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual.
- *Viajes Virtuales.* Taller sobre Internet y Net Art.

Para evaluar estos talleres, así como el resto de los realizados por el equipo del MUPAI, se utilizan distintas herramientas de recogida de datos y que luego son compilados para poder ser utilizados en investigaciones relacionadas con la metodología, los contextos de aprendizaje,... Estas herramientas, que forman parte del protocolo de recogida de datos diseñado para la presente tesis, son las siguientes:

- Ficha técnica del taller.
- Ficha de recogida de datos.
- Fotografías de las obras realizadas y de los participantes trabajando.
- Grabaciones audiovisuales de las obras realizadas y de las diferentes fases del taller.
- Transcripciones de los comentarios realizados en la fase de conclusiones.
- Evaluaciones de los participantes y los profesores.

Gracias a estas herramientas, desde octubre de 2004 a julio de 2007, se recogieron datos de los talleres desarrollados tanto en el MUPAI como en la UCM, La Casa Encendida, Fundación ICO y Fundación Telefónica con un total de 320 sesiones y 5975 participantes, repartidos de la siguiente forma:

TALLERES REALIZADOS ENTRE OCTUBRE DE 2004 Y JULIO 2007		
Lugar de realización	Nº Sesiones	Nº Participantes
MUPAI	40	927
UCM	1	61
La Casa Encendida	32	373
Fundación ICO	23	413
Fundación Telefónica	224	4201
<b>TOTAL</b>	<b>320</b>	<b>5975</b>

El resultado de la puesta en práctica del Método MUPAI se presenta en este capítulo ordenando los datos compilados en estos casi tres años de la siguiente forma:

- Introducción al taller y a los motivos de su diseño y desarrollo.
- Ficha técnica del taller y explicación del desarrollo del mismo, diseñada para uso interno del MUPAI.
- Datos sobre su puesta en funcionamiento.
- Conclusiones de la implementación de dicho taller, basadas en los datos obtenidos con las herramientas de investigación.

Tras la presentación de las conclusiones relativas a cada taller de los estudiados para esta tesis, sólo queda presentar las conclusiones y recomendaciones finales que se expondrán en el siguiente capítulo.





*5. conclusiones, recomendaciones y  
líneas de investigación abiertas*





## 5.1. Conclusiones

Al comienzo de esta tesis surgieron una serie de preguntas tras la combinación de los términos que habían definido las dimensiones metodológica, formal, humana y contextual en las que se iba a mover misma. Estas preguntas fueron el arranque de esta tesis y las que guiaron sus diferentes fases, y aunque ya se han ido contestando a lo largo de la tesis, ahora se responden de forma individual para resumir lo expuesto a lo largo de la toda ella. Las preguntas giraban en torno a los siguientes conceptos:

- Cultura visual infantil, expresión plástica infantil y educación artística.
- Educación artística y educación artística en museos.
- Educación artística, MUPAI y GIMUPAI.
- MUPAI, GIMUPAI, Educación artística en museos.

### ***CULTURA VISUAL INFANTIL, EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA***

Al estudiar la combinación de estas tres variantes, surgieron las siguientes preguntas:

- ¿qué influencia tiene la cultura visual infantil en su expresión plástica?
- ¿se puede utilizar esta influencia como herramienta en la educación artística?

Estudios paralel<sup>219</sup>os a esta tesis<sup>220</sup> han mostrado que la influencia de la cultura visual está presente en gran parte de las expresiones plásticas de niños y adolescentes madrileños, tanto a la hora de elegir temas o personajes a representar, como en la línea empleada en el dibujo, los colores, la composición o la iluminación, la música en piezas audiovisuales,... Pero esta influencia no sólo está presente en su expresión plástica sino también en su día a día, en su forma de vestir, en sus elecciones de ocio,... Desde la educación artística debemos ser conscientes de esta influencia y apoyarnos en ella para mejorar la calidad de nuestras propuestas. Por ello, hemos tenido en cuenta la influencia de la cultura visual en niños y adolescentes para:

- **Convertir la cultura visual infantil en objeto de estudio del área de la educación artística.**  
Por un lado, es ilógico invertir esfuerzos en dotar a los alumnos de herramientas que les permitan enfrentarse solamente a las imágenes artísticas, cuando son las que menos presencia tienen en su vida, y no darles la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos a las imágenes que más presencia tienen (comerciales, informativas, de entretenimiento,...). Por otro, la línea de lo que actualmente separa lo que se considera arte y lo que no, es tan fina y variable que es difícil delimitar qué es arte y qué es artesanía o publicidad o información. Aplicando la educación artística a los diferentes tipos de imágenes que consumen niños y adolescentes, estamos preparándoles para entender lo que se pueda considerar arte en un futuro, e incluso dotándoles de los instrumentos necesarios para que ellos mismos valoren que es y que no es arte para ellos.
- A través del contenido vital **llegar a una mejor comprensión de los conceptos** que se desean transmitir. Basándonos en la teoría constructivista de la creación de nuevos conocimientos,

<sup>219</sup>

<sup>220</sup> El GIMUPAI, ha realizado en los últimos años estudios específicos acerca de las formas de expresarse plásticamente de los niños y adolescentes de la Comunidad de Madrid. Entre estos estudios podemos encontrar los realizados a través de concursos de dibujo infantil organizados con IKEA, McDonald's, Dyson, Ariel o Fertiberia; y estudios iconológicos e iconográficos a partir de los trabajos realizados en muchos de los talleres que han servido de trabajo de campo para esta tesis.

apostamos por la inclusión de la cultura visual de los potenciales participantes en nuestras actividades para, a través de ellos, explicarles de una forma más clara y accesible los diferentes conceptos a trabajar en las mismas. Así, por ejemplo, en actividades sobre la identidad y los estereotipos no sólo incluimos imágenes de artistas que trabajan con estos temas, sino que recurrimos a publicidad, dibujos animados,... en los que se ven reflejados estos temas de una forma que les es más cerca y familiar.

## ***EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS***

La educación artística en general, y la desarrollada en el ámbito museístico en particular, han sido objeto de estudio a lo largo de toda la tesis. En los capítulos 2 y 3 se hizo un repaso a las actividades desarrolladas en museos de diferentes puntos del mundo y de España, prestando especial atención a la ciudad de Madrid; y a las formas de educar para el arte o con el arte que se desarrollaron durante el siglo XX. En estos capítulos se buscó responder a las siguientes preguntas:

- ¿existen metodologías específicas de educación artística?
- ¿existen metodologías específicas de educación artística adaptadas al contexto de los museos de artes plásticas?
- ¿cuál es la situación actual de la educación artística en los museos de artes plásticas dentro del contexto y para el público que hemos fijado como referente?

En el estudio desarrollado se han encontrado bastantes metodologías educativas aplicadas a la educación artística, pero sólo una que haya surgido del ámbito museístico: el VTS; y una que haya surgido de la adaptación específica de otra este ámbito: la Museología crítica. La primera surge en el MoMA, uno de los museos con el departamento educativo más fuerte y con más importancia (por lo menos aparente) dentro de

la estructura del propio museo. La segunda, la Museología crítica, se enuncia más como una concepción del museo que implica una acción educativa que como una metodología educativa, y es defendida sobre todo desde el ámbito universitario (o por lo menos dentro del contexto estudiado en esta tesis). Este panorama nos hizo plantearnos dos cuestiones:

- Es necesario tomar como referencia para la formulación del Método MUPAI metodologías aplicadas a la educación artística, aunque no hayan sido implementadas en el museo, para tener un número de referentes suficiente.
- Para que se desarrollaran nuevas metodologías de educación artística aplicada al museo, sería necesario que los departamentos educativos contaran con más medios, personal con formación en teoría educativa y en investigación, y más apoyo por parte de la organización del museo; y/o con la colaboración del ámbito universitario, que proporcionaría el personal con la cualificación y el tiempo necesario para realizar estas funciones.

En esta línea, Hooper – Greenhill<sup>221</sup> habla de la necesidad de un departamento educativo con una organización sólida, que cuente con los recursos suficientes para llevar a cabo su labor y con profesionales cualificados, expertos tanto en temas de educación como en la colecciones del museo. Un departamento así formado podría desarrollar una política educativa estructurada, es decir, consciente de la educación que se está llevando a cabo en el museo, las razones por las que se trabaja de esta forma y cuáles son las metas y los objetivos perseguidos. De esta forma, se podrían crear metodologías y líneas de actuación propias, que estuvieran determinadas por el estudio y la evaluación tanto de las actividades que van desarrollando como de los intereses y objetivos de los visitantes del museo en el que trabajan.

Desde los museos se denuncia, en ocasiones, que esta preocupación por nombrar y formular teóricamente metodologías es algo proveniente únicamente del campo de la investigación y de la universidad, pero es la

---

<sup>221</sup> Citada por Carla Padró en Huerta y de la Calle (eds.), 2005.

única forma de poder evaluar la forma de trabajar y compartirla con otros profesionales, mejorando la educación artística implementada en los museos. Conscientes de esta necesidad, y de que en muchos de los lugares visitados se sigue una línea educativa aunque no esté formulada, se hizo necesario visitar las actividades realizadas en los museos madrileños para observar las metodologías aplicadas en ellos, quienes las eligen, dónde las desarrollan,... Tras este estudio se distinguieron tres tipos de equipos que desarrollan las actividades educativas:

- Actividades desarrolladas por alumnos en prácticas o voluntarios de la tercera edad.
- Centros que encargan sus actividades a empresas externas.
- Museos con equipos pedagógicos propios, en ocasiones reforzados por alguno de los dos tipos anteriores.

Esto corroboró que la situación de los departamentos educativos en Madrid no es mejor que en el resto de los estudiados y que, en muchas ocasiones, para las direcciones de los museos (que no para las personas que llevan a acabo las actividades educativas) el programa pedagógico es más un medio de promoción y algo que deben hacer para quedar bien que una labor necesaria para acercar sus obras al público<sup>222</sup>.

## ***EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MUPAI Y GIMUPAI***

Esta tesis se incluye, como ya vimos, dentro de las líneas de investigación desarrolladas desde el MUPAI por su grupo de investigación y por lo tanto, al comienzo de la misma, se planteó la utilidad de la realización de la

---

<sup>222</sup> Esta reflexión se deriva, además de las intervenciones en congresos y cursos de los propios responsables de estas actividades, del contraste existente entre la publicidad que se da a estas actividades y los recursos de los que se dispone para realizarlas.

misma para el GIMUPAI y los proyectos que lleva a cabo. Esta reflexión llevó a la enunciación de las siguientes preguntas:

- ¿es útil la formulación teórica de una metodología que recoja la manera de trabajar desde el MUPAI para las investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación?
- ¿es efectivo el Método MUPAI para desarrollar actividades educativas dentro del mismo?

Uno de los objetivos de esta tesis era enunciar con palabras la metodología desarrollada desde el MUPAI a lo largo de su trayectoria, y que en la actualidad representa una manera diferente de trabajar la educación artística en la ciudad de Madrid. Esta formulación sirve para que otras personas, en el ámbito museístico y con niños o adolescentes, o en cualquier otro ámbito o con cualquier otro público, tengan como referencia la forma de trabajar del MUPAI. Ésta no es sólo acerca de la forma específica de llevar a cabo el diseño y la implementación de una actividad de educación artística, sino de entender la educación y a los elementos que en ella intervienen, ya que no sólo abarca la metodología sino que tiene presente la importancia de la investigación, la necesidad de formación de los educadores,... De esta forma, la formulación teórica del Método MUPAI no es sólo útil para que otras personas puedan “copiar” actividades concretas o una forma de trabajar, sino que propone herramientas para que cada cuál adapte, rehaga, cambie,... este método para que cubra sus necesidades concretas a partir de sus medios y posibilidades concretas.

Pero la necesidad de enunciar el Método MUPAI no sólo viene del deseo de facilitar la labor docente a otros profesionales, sino de la necesidad de evaluarlo, ya que sólo si se fijan los objetivos, los contenidos,... de una metodología éstos pueden ser evaluados y con ellos la metodología en conjunto. Por ello, gracias a esta formulación y a los talleres implementados en los últimos tres años en el MUPAI, hemos comprobado que la metodología que se venía configurando es la más apropiada para la realización de actividades en el Museo Pedagógico de Arte Infantil, porque además de marcar una diferencia con las actividades de otros centros, surge de las necesidades y las posibilidades concretas de este contexto.

## ***MUPAI, GIMUPAI Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS***

Para finalizar, ya que la intención de esta tesis era la de ofrecer soluciones, no sólo a los problemas concretos del MUPAI sino a los que pudieran surgir en otros ámbitos, y así convertirse en herramienta válida para otros docentes, se plantearon una serie de preguntas en relación a las posibles aportaciones del Método MUPAI dentro del ámbito museístico madrileño.

- ¿es el Método MUPAI una solución a los problemas actuales de la educación artística en museos dentro del contexto utilizado?
- ¿es el Método MUPAI un método eficaz para la comprensión del arte contemporáneo en ámbito museístico?

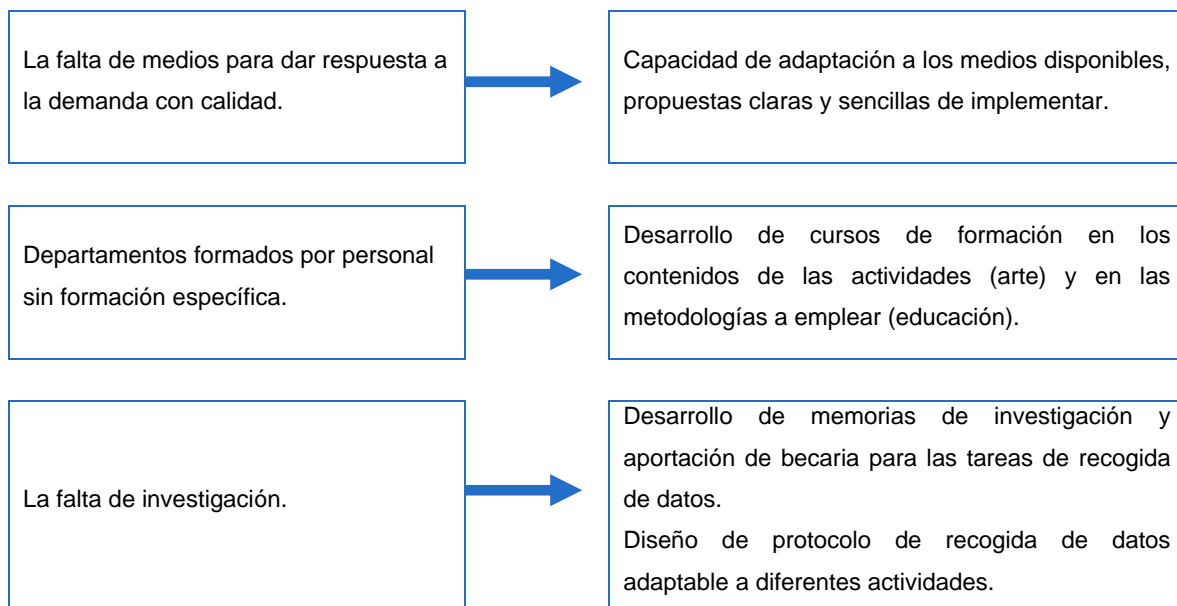
Tras el estudio realizado de la situación actual de la educación artística en los museos en general y en especial los museos madrileños, pudimos definir como los principales problemas:

- La falta de medios económicos, espaciales, materiales, de personal,... para dar respuesta a la creciente demanda de actividades educativas en museos por el público escolar sin disminuir la calidad de estas. Además, en muchas ocasiones, estos escasos medios se orientan a otro tipo de actividades más dirigidas al público adulto como visitas guiadas o ciclos de conferencias.
- La composición de los departamentos pedagógicos de los museos, en el caso de que los haya. Estos departamentos suelen estar compuestos por personal que no ha formado específicamente para estas funciones y con conocimientos en un solo ámbito (normalmente en el de la historia del arte pero no en el de la educación, la práctica artística,...). Además, la gran parte de las personas que finalmente realizan las tareas de educadores son becarios, estudiantes en prácticas o voluntarios de la tercera edad que, por lo tanto, no suelen tener tanta formación o experiencia como el resto del personal.



- La falta de formación, el volumen de trabajo,... hacen que no se desarrolle, en la mayoría de las ocasiones, investigaciones acerca de las metodologías empleadas y éstas no son definidas de una forma clara y concreta para poder ser evaluadas y utilizadas en otros contextos.
- La implementación de metodologías externas sin reflexionar si el contexto de creación de las mismas es igual que el propio, o si en el caso de ser diferentes, estas metodologías importadas son válidas en el nuevo contexto.

Todos estos problemas observados en los museos madrileños pueden ser y han sido solucionados en algunos de ellos gracias a la implementación del Método MUPAI de la siguiente forma:



La implementación de metodologías  
externas sin adaptar.



Trabajo desde dentro como parte del  
departamento. Adaptación de la metodología a  
necesidades y medios.  
Formación para que el equipo pueda desarrollar su  
propia metodología.

La otra pregunta expuesta en este punto era si el Método MUPAI sirve para facilitar la comprensión del arte contemporáneo en los contextos descritos. Todos los talleres realizados en estos tres años han tenido como base la obra de artistas del siglo XX, muchos de ellos vivos, y basándonos en la comparación entre los objetivos propuestos en el diseño de los mismos y los datos recogidos con el protocolo para recogida de datos, podemos decir que estos talleres han servido para entender el trabajo de los artistas de referencia. Por ello y tras dieciséis talleres evaluados, en cinco espacios diferentes y con un total de 5.975 participantes podemos decir que la metodología empleada es válida para la comprensión del arte contemporáneo por niños y adolescentes en el ámbito museístico de la ciudad de Madrid.

## HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Todas las cuestiones planteadas y que hemos repasado se resumen en la hipótesis general:

*¿El Método MUPAI, con su formulación teórica y sus aplicaciones prácticas, es una herramienta válida para el desarrollo de la comprensión de las artes visuales para niños y adolescentes dentro de los espacios museísticos de Madrid capital, adaptándose a las virtudes y problemas de este ámbito y pudiendo ser extrapolado a otros contextos?*

A la vista de los datos expuestos a lo largo de esta tesis, y a las líneas de investigación abiertas o que se han visto beneficiadas por los resultados de la misma, podemos contestar afirmativamente a esta pregunta,

considerando el Método MUPAI como una metodología válida para que niños y adolescentes comprendan las artes visuales dentro del ámbito museístico en la ciudad de Madrid y, a la vez, una herramienta susceptible de ser utilizada con resultados satisfactorios en otros ámbitos.

Además de la hipótesis, se plantearon una serie de objetivos secundarios que se resumían en este principal, que a la vista de lo que acabamos de ver podemos considerar como alcanzado:

*Formulación y evaluación de una metodología propia que favorezca la comprensión de las artes plásticas en niños y adolescentes dentro de los contextos museísticos de Madrid capital.*

## 5.2. Recomendaciones

Una vez expuestas las conclusiones podemos enumerar una serie de recomendaciones. Esta tesis se planteó desde su comienzo con un marcado carácter práctico, ya que su principal objetivo era el de crear una metodología válida para la comprensión de las artes visuales en el ámbito museístico. La principal recomendación, tras la investigación, sería el uso del Método MUPAI en el ámbito museístico de la ciudad de Madrid para trabajar las artes plásticas con niños y adolescentes, pero queremos ir un poco más allá. Hemos defendido a lo largo de la tesis la necesidad de la adaptación de las diferentes metodologías a los contextos específicos de implementación de las mismas y, por ello, creemos que más que la aplicación del Método MUPAI deberíamos recomendar la adaptación del mismo o la creación de metodologías propias. Como se ha mostrado, el Método MUPAI lleva implícitas herramientas y concepciones del proceso de enseñanza – aprendizaje<sup>223</sup> que no sólo permiten, sino que buscan la adaptación, diseñando así formas de abordar este proceso que se ajusten a las características de todos los protagonistas del mismo. Por ello, y para finalizar las aportaciones de esta tesis, se resumen una serie de recomendaciones que se han ido exponiendo a lo largo de la misma y que, de una forma u otra, creemos que facilitan la comprensión de las artes visuales por parte de niños y adolescentes:

- **Generar conocimiento.** El objetivo de cualquier actividad de educación artística debe ser la de generar conocimiento. Este conocimiento no debe de ser la visión particular que el organizador del taller tiene de las imágenes con las que se va a trabajar o de los temas a tratar, sino que la

---

<sup>223</sup> Estas herramientas y concepciones que se presentan como alternativas a las formas de trabajo establecidas en los museos madrileños y afines a las tendencias educativas más recientes, hacen que el Método MUPAI se pueda considerar como radical o crítico.

actividad se debe de convertir en una posibilidad para que los participantes generen su propio cuerpo de conocimientos.

- **Trabajo de la apreciación, la producción y la reflexión.** El conocimiento desarrollado en las actividades de educación artística no debe limitarse al desarrollo de la capacidad manual o al dominio de una técnica de expresión plástica. Estas actividades deben trabajar, y dar una importancia similar, los procesos de apreciación, producción y reflexión. De otra forma, la educación artística sería de utilidad sólo a las personas que se van a dedicar a producir arte u otro tipo de productos visuales<sup>224</sup> y no a quienes van a consumir estos productos.
- **Participante activo.** Para que el visitante realmente comprenda los contenidos con los que trabajamos, es imprescindible el desarrollo de aprendizajes significativos. Esto implica, tanto la necesidad de un participante activo que no sea mero receptor de contenidos, sino el creador de los suyos propios, como que los contenidos, objetivos,... que se planteen estén realmente adaptados y relacionados con sus necesidades y expectativas reales, o que el educador emplee metodologías que favorezcan esto.
- **El educador como agitador.** Para que todo lo anterior se lleve a cabo, es imprescindible la figura del educador, que cobra un papel fundamental y que se concibe como una especie de agitador mental y no como un mero transmisor de conocimientos. Si el educador se limita a llevar a cabo funciones de definición y de regulación, sin permitir ni favorecer espacios en los que los participantes puedan experimentar, investigar, analizar,... las cuestiones que les preocupen; éstos no podrán crear su propio cuerpo de conocimientos y se limitarán a adquirir los conocimientos transmitidos por el educador.

---

<sup>224</sup> Se entiende como producto visual cualquier producto realizado para ser percibido a través del sentido de la vista. Pueden ser tanto estáticos como en movimiento, en dos o en tres dimensiones y tener funciones informativas, comerciales, de entretenimiento... además de artísticas.

- **Conexión con la realidad.** Para que el visitante realmente comprenda los contenidos de la actividad, es imprescindible conectarla con su vida real, con la cotidianidad, de tal manera que encuentre sentido a lo aprendido dentro de su día a día. Ésto conlleva el uso, no sólo de imágenes artísticas, sino de imágenes procedentes de todos los ámbitos de su cultura visual: cine, televisión, prensa, espacios de ocio,... La inclusión de este contenido vital, favorecerá la adquisición de nuevos conocimientos y los dotará de mayor relevancia, ya que podrán ser aplicados en su vida cotidiana y no sólo en los contextos específicos de creación o consumo de arte.
- **Uso del detonante.** El detonante es una muestra de la inclusión de la realidad de los destinatarios del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para construirlo, se utilizan imágenes, reflexiones, acciones,... que en principio los alumnos no esperen encontrar en el contexto en el que se encuentran y que les hagan estar expectantes y receptivos a las actividades que se van a desarrollar. El objetivo del detonante es por un lado servir de nexo entre la vida fuera y dentro del contexto de educación artística, y por otro llamar la atención del alumno, haciendo así de la actividad algo más atractivo para el mismo.
- **Tareas de investigación y evaluación.** Para conocer más los contextos en los que trabajamos y así poder dar respuesta a las necesidades y posibilidades de los mismos, es necesario llevar a cabo tareas de investigación y evaluación. Dentro del contexto museístico hemos comprobado que, en ocasiones, esta investigación y evaluación no se ponen en práctica porque no se cuenta con el personal necesario para hacerlo ni por número ni por formación. Por esta razón, consideramos necesaria la colaboración entre universidad y museos, que permita a la universidad conocer la realidad educativa de los mismos, y al museo disponer de los resultados de investigaciones que les permitan comprobar la eficacia de las metodologías empleadas y realizar reflexiones críticas sobre las mismas.

- **Formación de los educadores.** Según un estudio realizado en 2006 por José María Mesias, sobre el perfil profesional de los educadores de museos de arte contemporáneo<sup>225</sup>, la mayoría de ellos son licenciados en Historia del Arte. Esto se refleja en actividades en las que las visitas guiadas son fundamentalmente transmisoras de datos, y en las que las actividades plásticas se limitan al trabajo de una técnica concreta. Ante la dificultad de contar con personal experto en todas las áreas necesarias para el desarrollo de la educación artística, y en otras que pueden favorecer su desarrollo, creemos necesario trabajar en equipos multidisciplinares en los que no haya un solo perfil educativo, y en el que se cuente como mínimo con personal experto en educación y arte.

---

<sup>225</sup> Estudio titulado *¿Cuál es el perfil profesional de las educadoras/es de los museos de arte contemporáneo?* presentado por el autor en el 2º congreso internacional de educación artística y visual celebrado en Granada del 31 de enero al 2 de febrero de 2008.

## 5.3. Líneas de investigación abiertas y aplicaciones

Ya se adelantó que la formulación teórica del Método MUPAI se retroalimentaba de la puesta en práctica de actividades diseñadas por el mismo, y a lo largo de esta tesis se han expuesto actividades diseñadas e implementadas dentro del ámbito museístico con esta metodología. Una vez formulado el Método MUPAI, nos planteamos la evaluación de esta metodología en otros ámbitos abriendo nuevas líneas de investigación. Dentro de las líneas abiertas encontramos aquellas que están estudiando y desarrollando talleres y proyectos de educación artística en ámbitos diferentes al museístico, en los que se aplica el Método MUPAI. Estas investigaciones, desarrolladas desde del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM y del MUPAI, abarcan en la actualidad los siguientes espacios:

- **Educación artística en educación secundaria.** Una de las labores del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica es la de formar a los futuros profesores de plástica de la educación secundaria, a través de las asignaturas de la licenciatura de Bellas Artes y del programa de doctorado *Formación en educación artística: investigación, creación y docencia en Bellas Artes*. Esto hace que, a través de las prácticas desarrolladas por los alumnos de licenciatura en institutos, el trabajo de los estudiantes de doctorado (que en su mayoría se dedican profesionalmente a la enseñanza en este ámbito) y la colaboración externa de docentes de secundaria, el Método MUPAI se esté poniendo en práctica también en el ámbito de la educación formal.



- **Educación artística en el ámbito hospitalario.** Esta línea de investigación desarrollada desde el Proyecto CurArte, es la más fuerte en la actualidad en el equipo del MUPAI junto a la educación en el ámbito museístico. Aunque nos centraremos, a continuación, en ella con más profundidad, recordar que fue una de las motivaciones para la formulación teórica del Método MUPAI.
- **Educación artística a través de Internet.** En los talleres desarrollados en el ámbito museístico, nos hemos percatado del poder que tienen las nuevas tecnologías y, entre ellas, el ordenador e Internet, en niños y adolescentes. Por un lado están acostumbrados a ellas y por otro necesitan ser educados en nuevos usos de estos medios. Por ello, una de las nuevas líneas abiertas, es la aplicación del Método MUPAI a través de la página del MUPAI<sup>226</sup> y la página del Proyecto CurArte<sup>227</sup> en actividades de educación artística online.
- **Educación artística para niños con altas capacidades.** A través de la colaboración de personal del GIMUPAI en el *Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades* de la Comunidad de Madrid, estamos introduciendo el Método MUPAI en el trabajo de la educación artística.
- **Formación de educadores artísticos.** Además de la formación de profesores dentro de la Facultad de Bellas Artes, el GIMUPAI ha desarrollado y desarrolla cursos de formación para los educadores que implementan los talleres diseñados. De esta forma, tanto para los proyectos en La Casa Encendida, Fundación Telefónica como para *CurArte en Verano*, se han desarrollado cursos de formación de educadores para los cuales ha sido de gran utilidad la formulación teórica del Método MUPAI.

---

<sup>226</sup> [www.ucm.es/info/mupai](http://www.ucm.es/info/mupai)

<sup>227</sup> [www.ucm.es/info/cuarte](http://www.ucm.es/info/cuarte)

## **PROYECTO CURARTE**

De entre las líneas de investigación desarrolladas por el GIMUPAI que se benefician de la investigación desarrollada en esta tesis, debemos destacar la desarrollada en el ámbito hospitalario a través del Proyecto CurArte. Como ya explicamos, la formulación teórica del Método MUPAI y su evaluación en un ámbito concreto (en este caso el museístico), era un elemento necesario para el posterior desarrollo de los objetivos que debía alcanzar el equipo del Dpto de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM dentro de Proyecto CurArte. Esta formulación y evaluación eran necesarias por diversas razones:

- La formulación teórica del Método MUPAI nos permitía fijar unas bases a la hora de desarrollar unos talleres y así poder evaluar una metodología, extrayendo estrategias válidas y no sólo actividades individuales que funcionaran.
- El objetivo más importante del Proyecto CurArte es mejorar la calidad de la estancia hospitalaria de niños y adolescentes a través del juego creativo. El ámbito hospitalario tiene unas características que lo hacen único, y era necesario comprobar primero la eficacia de una forma de hacer fuera de este contexto tan específico, para luego poder hacer las adaptaciones necesarias.
- La inviabilidad de desarrollar gran número de actividades contando únicamente con el personal del GIMUPAI, y sobre todo por el deseo de que los resultados positivos, que se obtuvieran trabajando la educación artística con niños y adolescentes hospitalizados, pudieran ser extensibles a un número mayor del abaricable desde nuestro equipo, nos llevó a desarrollar cursos específicos para educadores artísticos hospitalarios. En estos cursos se imparte la formación psicosocial y en educación artística que les facilita las herramientas necesarias para que puedan funcionar de forma autónoma, adaptando y diseñando talleres de educación artística y creatividad específicos para el contexto de la hospitalización infantil y adolescente.

## CURARTE EN VERANO 2007

Un ejemplo de esta adaptación es la puesta en funcionamiento, por segundo verano consecutivo, del proyecto *curARTE en verano*. Este proyecto entra dentro de las líneas de actuación de la Fundación CurArte, descritas en el *Informe CurArte 2007*<sup>228</sup> realizado por la Universidad de Salamanca. En esta ocasión el proyecto se puso en funcionamiento en varios centros durante el verano de 2007 con los siguientes datos generales:

	Número de sesiones	Número de participantes	Franja de edades	Media de participantes/ taller
Planta de oncología. Hospital Gregorio Marañón de Madrid	40	69	2 -18	1-2
Unidad de nefrología. Hospital Gregorio Marañón de Madrid	26	3	12-18	2-3
Planta de hospitalización. Hospital Gregorio Marañón de Madrid	42	110	2-16	3
Unidad de psiquiatría adolescente. Hospital Gregorio Marañón de Madrid	16	60	11-18	5-6
Planta de hospitalización. Hospital Universitario de Salamanca	40	85	2-12	2-3
Planta de hospitalización. Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid	40	85	2-12	2-3
<b>TOTALES</b>	<b>204</b>	<b>412</b>	<b>2-18</b>	<b>3</b>

<sup>228</sup> Ullán y Hernández Belver, 2007.

Tras la experiencia piloto desarrollada el año anterior, y como se señala en la memoria de este proyecto, se vio la importancia de adaptar los talleres no sólo al ámbito hospitalario en general, sino a cada hospital y a cada unidad o planta dentro del mismo. Por ello, además del desarrollo y la implementación de los cursos de formación para educadores, que ya hemos mencionado, toma gran importancia la retroalimentación proveniente de una evaluación continua, desarrollada tanto por los participantes en las actividades como por el equipo investigador, formado por educadores artísticos, psicólogos, personal del hospitalario,... Esta adaptación se debía conseguir a nivel de las diferentes patologías, tiempos y espacios de hospitalización, para lo cual se implementaron los siguientes principios metodológicos:

- Individualización.
- Socialización.
- Actividad.
- Intuición.
- Juego y creatividad.

Esta adaptación, conllevó a la creación de talleres de arte y creatividad que cubrieran los espacios temporales y espaciales dejados por el Aula hospitalaria. Además, pretendían disminuir las reacciones psicológicas negativas más comunes de la hospitalización en estas edades. Esta adaptación influye en la duración del taller en los materiales utilizados,... Una muestra de esto es el “*Taller de CUENTOS y PERSONAJES ENCUENTADOS*”<sup>229</sup> que presenta referencias al taller “*Animales Fantásticos*. Taller sobre mitos en el arte” y al artista Nam June Paik. En este taller se adapta la técnica, utilizando cuentas de las utilizadas en la fabricación de abalorios, que pueden ser desinfectadas y esterilizadas en caso de que fuera necesario, para crear con ellas los personajes. Esta técnica, además, necesita una atención y concentración que harán que el tiempo pase más rápido para el niño o adolescente hospitalizado.

---

<sup>229</sup> Se puede consultar la ficha de este taller y otros diseñados y desarrollados en *curARTE en verano 2007* en los anexos.

## CAMALLETES DE CINE

Otro de los ejemplos de adaptación de talleres y actividades desarrollados por el Método MUPAI al ámbito hospitalario es el proyecto *Camalletes de cine*, que se encuentra en fase de diseño. En este proyecto pretendemos adaptar la experiencia desarrollada en julio de 2007 en *Vacaciones de cine*, al ámbito hospitalario y al uso del *camallete*<sup>230</sup>.

*Vacaciones de cine* es un campamento de cine organizado por el MUPAI para el Servicio de Acción Social de la Universidad Complutense de Madrid, dentro de las actividades que organiza para los hijos de los trabajadores de la universidad en los días no lectivos pero si laborales. En 2006, el MUPAI organizó la primera edición de *Vacaciones de colores*, un campamento de artes plásticas para niños entre 6 y 12 años, que acudían al museo de lunes a viernes durante dos semanas a realizar diversas actividades. Tras la petición de muchos padres de actividades de este tipo para sus hijos más mayores, en 2007 se organizó *Vacaciones de cine*, destinado a adolescentes entre 13 y 16 años.

El objetivo de *Vacaciones de cine* es introducir a los participantes en el mundo de la producción audiovisual y dotarles de las herramientas necesarias para realizar un cortometraje argumental. Para ello se elaboraron una serie de contenidos, para explicar desde qué es el cine y porqué vemos las imágenes en movimiento a las funciones de cada miembro de un equipo de rodaje, pasando por la explicación de las tareas a desarrollar en la preproducción, producción y postproducción de una pieza audiovisual de carácter argumental. Estos conocimientos teóricos se pusieron en práctica al dividir a los participantes desde el primer día en dos equipos de rodaje y asignarles las funciones de director, guionista, cámara, director de fotografía, directo de arte,... Cada equipo fue aplicando lo visto cada día en la teoría a su proyecto, creando el guión y el storyboard,

---

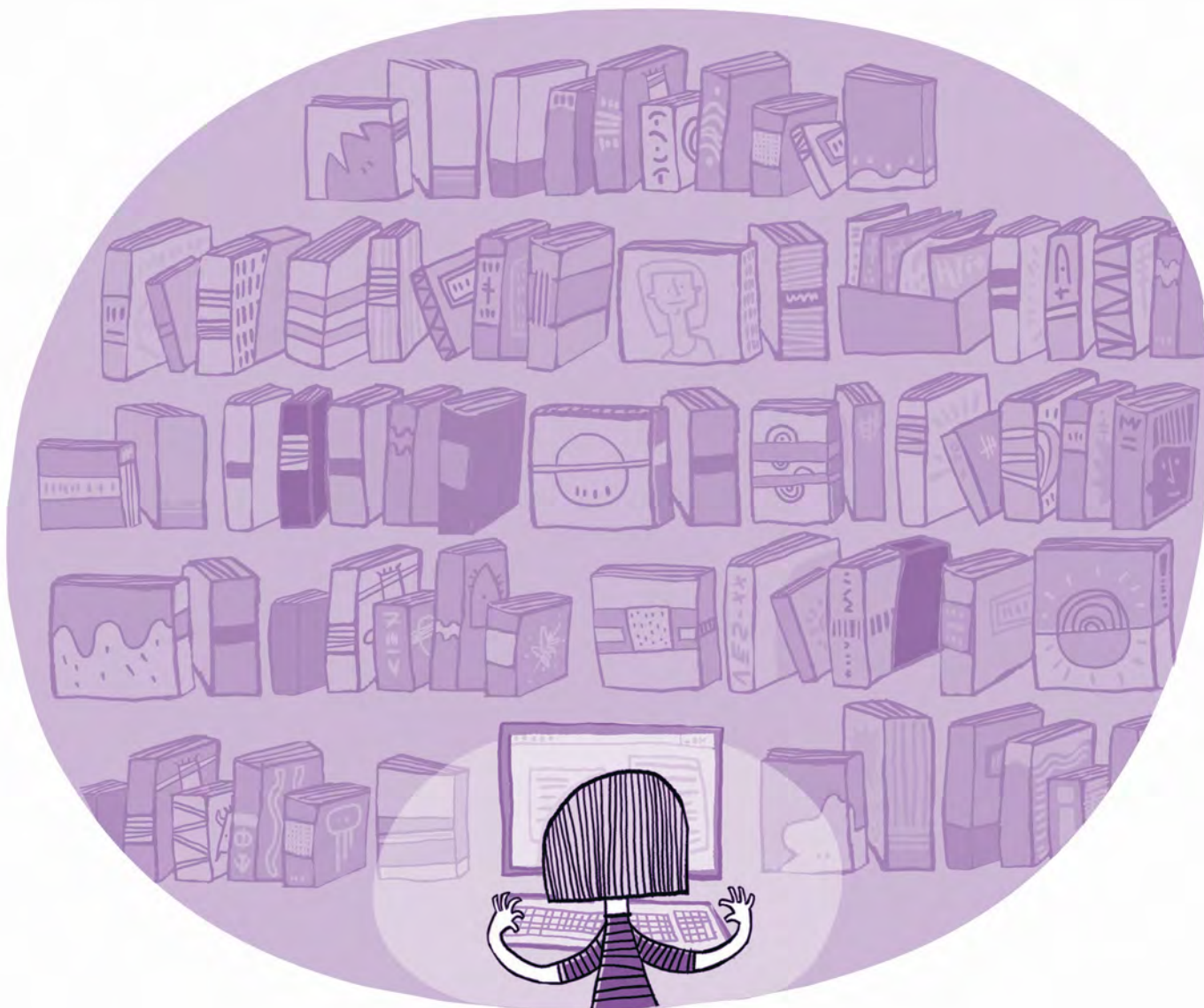
<sup>230</sup> Los *camalletes* son producto de la investigación desarrollada dentro del Proyecto CurArte. Se trata de unas mesas altas especialmente diseñadas para poder realizar actividades artístico – creativas desde una cama de hospital. Por ello, además de un diseño colorido y destinado al público infantil y adolescente, posee espacio para dejar útiles de dibujo, pintura,...

rodando y editando su cortometraje. Para finalizar, los cortometrajes fueron proyectados en una rueda de prensa a la que acudieron los participantes de *Vacaciones de colores* y los padres de todos ellos.

Debido a la buena acogida de la actividad, tanto por los padres como por los participantes, y a los buenos resultados obtenidos, se propuso la idea de desarrollar un taller de cine en el ámbito hospitalario. Como en otras ocasiones, el taller original necesita adaptarse al nuevo contexto y en este caso se proyecta realizar cortometrajes de animación, y no con imagen real, por las siguientes razones:

- En experiencias anteriores, hemos comprobado que la permanencia de un niño o adolescente hospitalizado es muy variable, por lo que no se puede contar con un equipo numeroso y fijo durante el tiempo necesario para realizar el cortometraje. Un cortometraje de animación puede ser realizado por un equipo menor, incluso por una sola persona.
- Los medios necesarios para la realización del cortometraje de animación también son menores, con material variado para crear los escenarios y los personajes, una cámara digital de fotografía y un ordenador para realizar la edición es suficiente. No se requieren ni los espacios, ni los medios para hacer algo con imagen real, que en muchas ocasiones son difíciles de obtener en un hospital. Asimismo se elimina la dificultad que entrañaría obtener los permisos paternos para grabar imágenes de niños y adolescentes menores de edad, y más al encontrarse en un ámbito sensible.
- El tener que realizar un guión, un storyboard, diseñar y crear los personajes, los decorados, tomar las fotografías necesarias para que el movimiento parezca real y después editar todo ello en el ordenador, requiere mucho tiempo. Un taller de estas características serviría para mantener a niños y adolescentes implicados en un proyecto durante largos periodos de tiempo, ocupando el tiempo de hospitalización que se les suele plantear como algo largo y aburrido.

- El camallete está diseñado para su uso hospitalario y uno de los próximos objetivos del Proyecto CurArte es diseñar actividades específicas para ellos. *Camalletes de cine* sería la adaptación de estos para realizar cortometrajes de animación. Con una serie de adaptaciones el camallete se transformaría en un espacio ideal para el desarrollo de este tipo de trabajos audiovisuales y que permitiría su realización a los pacientes que deben permanecer encamados.



## *6. bibliografía*





## 6.1. Catálogos de documentación

Catálogo de investigaciones educativas del Ministerio de Educación y Ciencia.

<http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv05>

CIDE, *Centro de Investigación y Documentación Educativa* del Ministerio de Educación y Ciencia.

<http://www.mec.es/cide/>

CISNE, catálogo de la Universidad Complutense de Madrid.

<http://cisne.sim.ucm.es/>

*Conducting Research*, web de búsqueda de recursos del Research Institute for the Arts and the Humanities. Fundación Paul Getty.

[http://www.getty.edu/research/conducting\\_research/](http://www.getty.edu/research/conducting_research/)

DIALNET, portal de difusión de la producción científica hispana de la Universidad de La Rioja.

<http://dialnet.unirioja.es/>

EURYDICE, base de datos sobre investigaciones y educación en Europa.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation>

ERIC, *Education Resources Information Center Clearinghouse on Assessment and Evaluation* del Ministerio de Educación de Estados Unidos.

<http://ericae.net>

HOLLIS, catálogo de las bibliotecas de la Universidad de Harvard.

<http://lib.harvard.edu/catalogs/hollis.html>

REDINED, Red de base de datos de información educativa del Ministerio de Educación y Ciencia

<http://www.redined.mec.es/>

TESEO, *Base de Datos de Tesis Doctorales*, Ministerio de Educación y Ciencia.

<http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp>

WORLDCAT, catálogo internacional de bibliotecas.

<http://www.worldcat.org/>

## 6.2. Libros y artículos de revistas

ABAD, M.J. 2002. Educación artística en el ámbito de la educación no formal. *Arte, individuo y sociedad*, (12), págs. 421-426.

ACASO, M. 1998. ¿Es la educación artística una disciplina? *Revista Bis*, (19) págs. 26-29.

ACASO, M. 1999. ¿Qué es el Museo Pedagógico de Arte Infantil? *Comunicación y arte* (2) pág. 7.

ACASO, M y HERNÁNDEZ BELVER, M. 2001. Los valores de la educación a través del MUPAI. En FOSATI, A. y HUERTA, R. (coords.) *Los valores del arte en la enseñanza*. (págs.27-29). Valencia, Universidad de Valencia.

ACASO, M. 2000: Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y sociedad*,(12), págs. 41-60.

ACASO, M. 2002. *Proyecto docente*, Universidad Complutense de Madrid.

ACASO, M. 2004. Últimas tendencias en la educación de las artes visuales en la educación secundaria: hacia una práctica posmoderna de la enseñanza. En AGUAYO, C. y MERODIO, I. (coords). *Las artes plásticas como fundamento de la educación artística* (págs. 39 – 60). Madrid, MEC.

ACASO, M. 2006a. *El lenguaje visual*. Barcelona, Paidós.

ACASO, M. 2006b. *Esto no son las Torres Gemelas*. Madrid, Catarata.

ACASO, M. y ANTÚNEZ DEL CERRO, N. 2006. El contenido vital: conectando el arte con la identidad del espectador. Ponencia en el curso: *Responsabilidad y Sensibilidad Compartidas en la Interpretación y la Educación del Arte*. Bilbao.

[http://www.ehu.es/uibideoak/2\\_4a.htm](http://www.ehu.es/uibideoak/2_4a.htm)

ACASO, M., FERNÁNDEZ, M.I. y ÁVILA, N. La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y sociedad. Anejo I*, págs. 41-60.

ACASO, M. y NUERE, S. 2005. El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, (17), págs. 207-220.

AGUILAR IBÁÑEZ, MJ. 2000: *Cómo animar un grupo*. Madrid, Editorial CCS.

AGUIRRE, I. 2005. *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona, Octaedro.

ALONSO FERNÁNDEZ, L. 1993. *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid, Fundamentos Mayor. Istmo.

ALONSO FERNÁNDEZ, L. 1999. *Museología y museografía*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

ALONSO TAPIA, J. 1995. *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.

ÁLVAREZ, D. 2000. *Educación artística On Line. Guías Praxis para el Profesorado de la ESO: Educación artística: plástica y visual*. Barcelona, Praxis.

ANDERSON, T. 2000. *Real lives: art teachers and the culture of school*. Portsmouth, Heinemann.

ANTÚNEZ, N. (2007): De mi arte a tu arte, mejor explícate. *Conexión Universitaria*, (3).

ANZORENA, H. 1999. *Ver para comprender: educación desde el arte*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

ARNALDO, F. J. 1999. Del museo como colección al museo como síntoma. Cuadernos hispanoamericanos, (583), págs. 27-34.

ARNALDO, F. J. 2002. Franz Cizek y la enseñanza artística en España. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, (45-46), págs. 157-175.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. 1987a. Educación por el arte, arte por la Educación. *Arte y Educación*, (1), págs. 89 - 100.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. 1987b. La investigación en Bellas Artes: realidad y utopía.  *Icónica*, (12), págs. 23 -24.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. 1989. La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural. *Arte, individuo y sociedad*, (5), págs. 9 – 30.

ARAÑÓ GISBERT, J. C. 1993. La nueva educación artística significativa. Definiendo la educación artística en un periodo de cambio. *Arte, individuo y sociedad*, (6), págs. 9 – 20.

ARNHEIM, R. 1979. *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza Forma.

ARNHEIM, R. 1986. *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós.

- ARNHEIM, R. 1993. Consideraciones sobre Educación Artística. Barcelona, Paidós.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. 1991. *Postmodern education*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. 1991. *Postmodern education: politics, cultures and social criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ASENSIO, M. 2001. El marco teórico del aprendizaje informal. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (27), págs.17 – 40.
- ASENSIO, M. y POL, E. 2002. *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Aique.
- ASENSIO, M. y POL, E. 2003. Aprender en el museo. *IBER, Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36), págs. 62-77.
- ASENSIO, M., POL, E. y GOMIS, M. 2001. *Planificación en Museología: el caso del Museu Marítim*. Barcelona, Museu Marítim.
- ASENSIO, M., POL, E. y SÁNCHEZ, E. 1998. *Aprendizaje del Arte*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁVILA, N. 2003. Interactividad y arte interactivo: la realidad virtual inmersiva. *Arte, individuo y sociedad*, (15), págs. 163 – 168.
- ÁVILA, N. 2005. *Diseño y desarrollo de recursos on-line: aplicaciones virtuales de arte infantil en contextos hospitalarios*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

- ÁVILA, N. 2006. *Guía del usuario de la web. Aula Hospitalaria*. <http://www.ucm.es/info/curarte/guia.pdf>
- ÁVILA, N. 2007. *Educación artística y creatividad en el niño hospitalizado (Apuntes para el desarrollo del recurso CurArte on – line)*. <http://www.ucm.es/info/curarte/articuloweb.pdf>
- ÁVILA, N y PASCALE, P. Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados. *Arte, individuo y sociedad*, (19), págs. 207-245.
- AYUSTE, A. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Grao.
- AZPEITIA, A; ESTRADA, E; MARÍN, R y SEVA, A. 1985. *Aspectos pedagógicos de la expresión plástica infantil*. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- BALADA MONCLUS, M. y JUANOLA TERRADELLAS, R. 1987. *La educación visual en la escuela*. Barcelona, Paidós.
- BALOW, H. 1994. *Imagen y conocimiento*. Barcelona, Crítica.
- BARASH, M. 2003. *La ceguera. Historia de una imagen mental*. Madrid, Ensayos de Arte Cátedra.
- BARNECHEA, E., FERNÁNDEZ, A. y HARO, J.R. 2002. *Artis. Historia del Arte*. Barcelona, Vicens Vives.
- BARRAGÁN, J.M. 1997. *Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Manresa, Angle Editorial.
- BARTHES, R. 1970. *Elementos de semiología*. Madrid, Alberto Corazón.
- BARTHES, R. 1976. *Retórica de la Imagen*. Barcelona, Lumen.



BARTHES, R. 1989. *La cámara lúcida*. Barcelona, Paidós.

BATTRO, A.M. 1999. *Del museo imaginario de Malraux al museo virtual*.

<http://www.byd.com.ar/mv99sep.htm>

BAUDRILLARD, J. 1984. *Cultura y simulacro*. Barcelona, Cairos.

BELDA NAVARRO, C. y MARÍN TORRES, M. T. (eds.) 2002. *Quince miradas sobre los museos*. Murcia, Universidad de Murcia.

BELTRÁN MIR, C. L. (coord.) 1999. *Situación actual de la enseñanza de las artes visuales en España*. Salamanca, MEC.

BIQUERRA, R. 1989. *Investigación acción, métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, CEAC.

BOLANOS, M. 1997. *Historia de los museos en España*. Gijón, Trea.

BOLANOS, M. 2002. *La memoria del mundo. Cien años de museología. 1900 – 2000*. Gijón, Trea.

CALBÓ, M. y JUANOLA, R. 2002. ¿Qué ocurre después del modelo de Eisner? *Cuadernos de pedagogía*, (312), págs. 72-73.

CALBÓ, M. y JUANOLA, R. 2005. Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, individuo y sociedad*, (17), págs. 17-42.

CALÍBRESE, O. 1994. *Como se lee una obra de arte*. Madrid. Cátedra.

- CALAF, R. (coord.) 2003. *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea.
- CALAF, R., FONTAL, O. y VALLE, R. 2007. *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón, Trea.
- CARR, W. y KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARY, R. 1998. *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. New York, Garland.
- CHALMERS, G. 2003. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidós.
- CHION, M. 1993. *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, Paidós.
- CLARK, R. 1996. *Art education: issues in postmodernist pedagogy*. Reston, NAEA.
- CLARK, R. 1998. *An introduction to art education*. London, Plan B Books.
- CLIFFORD, J. 1988. *The predicament of culture: 20<sup>th</sup> century ethnography, literature and art*. Cambridge, Harvard University Press.
- COFÁN FEIJOO, F. 2003. *Aplicaciones, implementación e integración de la tecnología web en el museo universitario MUPAI*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- COOMBS, P. 1973. ¿Hay que enseñar en la educación no formal? *Perspectivas*, (3), págs. 331-333.

- COOMBS, P. 1975. *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid, Tecnos.
- DERNIE, D. 2006. *Espacios de exposición*. Barcelona, Blume.
- DOBBS, S. M. 1992. *The DBAE handbook*. Santa Monica, The Getty Center for Education in the Arts.
- DOBBS, S. M. 1998. *Learning in and through Art*. Santa Monica, The Getty Center for Education in the Arts.
- DONDIS, D. A. 1984. *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona, Gustavo Gili.
- ECO, U. 1977. *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. 2004. *Historia de la belleza*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. 2005. *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- ECO, U. 2007. *Historia de la fealdad*. Barcelona, Lumen.
- EDWARDS, B. 1994. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona, Urano.
- EFLAND, A. 2002. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, Paidós.
- EFLAND, A. 2004. *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, Octaedro.

EFLAND, A. FREEDMAN, K. y STUHR, P. 2003. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. 1989. *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca.

EISNER, E. 1995. *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. 1998. *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.

EISNER, E. 2004. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona. Paidós.

EMERY, L. 2002. *Teaching art in a posmodern world*. Melbourne, Common Ground.

ESTRADA DÍEZ, E. 1998. *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

FERRES, J. 2000. *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

FONTAL, O. 2001. De artista a profesor de arte. *Aula Abierta*, (77), págs. 111- 117.

FONTAL, O. 2003. *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón, Trea.

FONTCUBERTA, J. 1997. *Sputnik. La odisea del Soyuz 2*. Madrid, Fundación Arte y Tecnología, Fundación Telefónica.

FOUCAULT, M. 1970. *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.

FREEDMAN, K. 2000. Perspectivas Sociales en educación artística en Estados Unidos. Enseñando cultura visual en una democracia. *Studies in Art Education*, 41 (4), pág. 314 – 329.

FREEDMAN, K. 2006. *Enseñar cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

FULLEA, F. y RIBAO, D. 1987. *Memoria del proyecto Investiga a través del entorno y exponlo: Una experiencia pedagógica*. Madrid, El Corte Inglés.

GALEANO, E. 1999. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

GARCÍA BLANCO, A. 1988. *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, Ediciones de La Torre.

GARCÍA BLANCO, A; SANZ MARQUINA, T; MACUA DE AGUIRRE, J. I. y GARCÍA-RAMOS SÁNCHEZ, P. A. 1980. *Función pedagógica de los museos*. Madrid, Ministerio de Cultura.

GARCÍA - SIPIDO, A. 1995. *Educación la mirada: propuesta de una dimensión visual del conocimiento del entorno*. Madrid, UNED.

GARDNER, H. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. 1995. *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós.

GARDNER, H. 2000. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires, Paidós.

GIL AMEIJERAS, M. T. 1991. Consideraciones sobre la educación artística. En HERNÁNDEZ, F. JODAR, A. y MARÍN, R: *¿Qué es la educación artística?* Barcelona, Sendai.

GIL AMEIJERAS, M. T. 2004. *De la mirada a la apreciación del arte*. Programa del curso de doctorado del programa Educación artística: enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Madrid, Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes, UCM.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1997. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. 1996. *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. 1997. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. 2001. *El ratoncito feroz: Disney o el final de la inocencia*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

GIROUX, H. A. 2002. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós y MEC.

GOMBRICH, E. H. 1997. *La historia del arte*. Madrid, Debate.

GOODMAN, M. 1999. *Learning through art: the Guggenheim Museum collection*. New York, Solomon R. Guggenheim Foundation.

GRAEME, F. 2003. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, Paidós.

GUASCH, A.M. 2001. *El arte último del siglo XX: del postminimalismo a lo multicultural*. Madrid, Alianza Forma.

HENLEY, D.R. 1991. Affective expression in post-modern art education: theory and intervention. *Art education*, (vol. 44, nº 2), págs. 16-22.

HERNÁNDEZ BELVER, M. (coord.) 1995 *El arte de los niños: investigación y didáctica del MUPAI*. Madrid, Fundamentos.

HERNÁNDEZ BELVER, M. (coord.) 2000. *Educación artística y arte infantil*. Madrid, Fundamentos.

HERNÁNDEZ BELVER, M. ACASO LÓPEZ-BOSCH, M. y MERODIO DE LA COLINA, I. (eds.) 2005. *Arte Infantil y Cultura Visual*. Madrid, Editorial Eneida.

HERNÁNDEZ BELVER, M. MORENO SÁEZ, C. y NUERE MENÉNDEZ- PIDAL, S. (eds.). 2005. *Arte Infantil en contextos contemporáneos*. Madrid, Editorial Eneida.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (coords.) *Educación Artística y Arte Infantil*. 2000. Madrid, Fundamentos. Colección Ciencia.

HERNÁNDEZ BELVER, M., SÁNCHEZ MENDEZ, M. y ACASO, M. (coords.) 2003. *Arte, infancia y creatividad*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y ULLAN DE LA FUENTE, A. 1995. El contacto del público con el arte: niveles y fuentes de información. *Arte, individuo y sociedad*, (7), págs. 85-110.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y ULLAN DE LA FUENTE, A. 1996. Análisis empírico del significado que el espectador otorga al arte. *Revista de Psicología Social*, (11), págs. 71-82.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y ULLÁN DE LA FUENTE, A. 1998. La recepción de la obra de arte y la participación del espectador en las propuestas artísticas contemporáneas. *REIS*, págs. 45-62.

HERNÁNDEZ BELVER, M. y ULLÁN DE LA FUENTE, A. (eds.) 2007. *La creatividad a través del juego*. Salamanca, Amarú.

HERNÁNDEZ, F. 1994. *Manual de museología*. Madrid, Síntesis.

HERNÁNDEZ, F. 1999. *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

HERNÁNDEZ, F., MARÍN, R y JODAR, A. (coords.) 1994. *¿Qué es la educación artística?* Barcelona, Sendai.

HERNÁNDEZ, F y SANCHO, JM. 1997. Howard Gardner: del proyecto cero a la comprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, (261), págs. 8-15.

HOLT, D.K. 1990. Post-modernism vs. high-modernism: the relationship to DBAE and its critics. *Art education*, (vol. 43, nº 2), págs. 42-46.

HUERTA, R. 2002. "Euromedia Project": enseñando los "media" en Secundaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (18), págs. 157-16.

HUERTA, R. 2003. Enseñar medios en España (Euromedia Project). *Revista de educación*, (331), págs. 509-531

HUERTA, R. y DE LA CALLE, R. (eds.) 2005. *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia, Universitat de València.

HUERTA, R. y DE LA CALLE, R. (eds.) 2007. *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia, PUV.



JACKSON, P.W. 1968. *La vida en las aulas*. Madrid, Marova.

JAGODZINSK, J. 1997. *Dilemas posmodernos: ensayos extraños dentro de la educación artística*. Kentucky, Lawrence Erlbaum Associates.

JENCKS, C. 1977. *Post-modernism: the new classicism in art and architecture*. New York, Rizzoli.

JENCKS, C. 1986. *Lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona, Gustavo Gili.

JIMÉNEZ, J. 2002. *Teoría del arte*. Madrid, Tecnos Alianza Editorial.

JUANOLA, R. 1992. Reforma educativa y educación artística. Cuadernos de pedagogía, (208), págs. 12-17.

JUANOLA, R. 1993a. Bases psicológicas de la educación artística: Aproximación al tratamiento de la diversidad. Aula de innovación educativa, (15), págs. 17-21.

JUANOLA, R. 1993b. Cultura(s) en arte y educación. Aula de innovación educativa, (35), págs. 5-10.

JUANOLA, R. (et al) 1998. Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes. Evaluación en el área de Educación Artística. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

JUANOLA, R. y CALBÓ, M. 2006a. Interdisciplinariedad: ni el todo ni las partes. Aula de innovación educativa, (151), págs. 6-9.

JUANOLA, R. y CALBÓ, M. 2006b. Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, (49), págs. 26-37.

- KANDINSKY, V. 1991. *Cursos de la Bauhaus*. Madrid, Alianza forma.
- KINCHENLOE, J. & STEIMBERG, S. 2000. *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.
- KIVATINETZ, M. y LÓPEZ, E. 2006: Estrategias de Pensamiento Visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, (18), págs. 211-240.
- LABAL, C. 2004. *La escuela no es una empresa*. Barcelona. Paidós.
- LOWENFELD, V. 1961. *Desarrollo de la actividad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LUCIE – SMITH, E. 1999. *Vidas de grandes artistas del s. XX*. Barcelona, Polígrafa.
- LYON, D. 2000. *La posmodernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- LYOTARD, J. F. 1986. *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- MAESO, F. 1999. La publicidad en la cultura de consumo. Bloques 1 y 7. Diseño curricular básico. *Guías Praxis para el Profesorado de la ESO: Educación artística: plástica y visual*. Barcelona, Praxis.
- MARIN VIADEL, R. 1987. ¿Medir los resultados o comprender los procesos? Dos alternativas para la investigación y la evaluación de la educación artística". *Icónica*, (9), págs. 41-62.
- MARÍN VIADEL, R. 1991. *¿Qué es la educación artística?* Barcelona, Sendai.
- MARÍN VIADEL, R. 1996. ¿Qué hay que enseñar en la educación artística? Por un currículo visual. *Boletín de educación de las artes visuales* (7).

MARÍN VIADEL, R. 1997. Enseñanza y aprendizaje de las Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". *Arte, Individuo y Sociedad*, (9), págs. 55 – 68.

MARÍN VIADEL, R. 2000. Educación Plástica y Visual: multicultural, medioambiental, multimedia. *Aula de Innovación Educativa*, (98), págs. 16-20.

MARÍN VIADEL, R. (ed.) 2005. *Investigación en educación artística*. Granada, Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

MARÍN VIADEL, R., ÁLVAREZ RODRÍGUEZ D., ESCAÑO GONZÁLEZ, C., MAESO RUBIO, F. Y ROLDÁN RAMÍREZ, J. 2003. *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid, Pearson Educación.

MARTÍNEZ, J. t. (coord.) 1987. *La polémica de la posmodernidad*. Madrid, Editorial Libertarias.

MARTÍNEZ, L. M. 2004. *Arte y símbolo en la infancia*. Barcelona, Octaedro.

MARTÍNEZ, V., MAESO, F., MARÍN, R. y ÁLVAREZ, D. 1996. Historia de la educación artística en España: temas para la investigación, métodos y resultados. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, (9), págs. 269-276.

MATTHEWS, J. 2002. *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona, Paidós.

McLAREN, P. 1997. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós.

MERODIO, I. 2003. *Formación de profesores de educación secundaria. Didáctica de las Artes Plásticas*. Madrid, ICE.

MIRZOEFF, N. 2003. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.

MORENO SÁEZ, M.C. 2004. *La cianotipia como alternativa a la fotografía convencional en la educación artística*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

NEPERUD, R.W. 1995. *Context, content and community: a postmodern art education*. New York, Teacher College Press.

NUERE, S. 2002. E-learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, (14), págs. 79-106.

PADRÓ, C. 1996a. La metodología de la educación en el museo: un cambio de mirada. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (12-13), págs. 113-128.

PADRÓ, C. 1996b. De la reconciliación con el visitante y los públicos del Museo. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, (8), págs. 25-30.

PADRÓ PUIG, C. 2003a. La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En LORENTE, J. P. y ALMAZÁN, J. (coords.) *Museología crítica y arte contemporáneo*. (págs. 51-70)

PADRÓ, C. 2003b. Cambiar la mirada sobre la educación en el Museo a partir de una investigación cualitativa. En MAÑERO, A., y ARAÑO, J.C. (coords.) *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. (págs. 305-314).

PADRÓ, C. 2006. Repensar los museos, la educación y la historia del arte. En BELDA NAVARRO, C. y MARÍN TORRES, M. T. (coords.) *La museología y la historia del arte*. (págs. 51-74).

PARINI, P. 2002. *Los recorridos de la mirada*. Barcelona. Paidós.

PARKS, M. 1989. Art education in a postmodern age. *Art education*, (vol. 42, nº 2), págs. 10-13.

PARSONS, M. 2002. *Cómo entendemos el arte*. Barcelona. Paidós.

PASTOR HOMS, M. I. 2004. *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, Ariel Patrimonio.

PUIGGRÒS, E. 2005. Los museos para el público, un público para los museos. Girona, Zarza d'Escoles de Turismo.

READ, H. 1959. *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós.

REUBEN HOLO, S. 2002. *Más allá del Prado. Museos e identidad en la España democrática*. Madrid, Akal. Arte y Estética.

RICO, J.C. 2002. *¿Por qué no vienen a los museos?* Madrid, Silex.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J.; ABIÓ, C.; ÁLVAREZ, A.; ARRAZTOA, J.M. y CORCHANDO, A.I. 1997. *Sociología del arte. Los museos madrileños y su público*. Madrid, Libertarias/ Proudhufi.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. 1986. Creatividad, educación y arte: hacia una sociedad más creativa. *Sevilla. II Congreso Nacional de SEEA. Revista de Arte y Educación*.

SANCHEZ MÉNDEZ, M. 1996. Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas. *Arte, individuo y sociedad*, (8), págs. 13 -20.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. 1998. Cuestiones que dificultan la aplicación de los métodos de creatividad en la educación artística. *Creatividad polivalente*, págs. 415-417.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. 2002. La posibilidad (utópica) de un maestro especialista en educación artística. *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia, PUV. (págs. 125-128).

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. 2003. El instrumento y las técnicas de pensar creativamente (ámbitos experiencial de investigación). En MAÑERO, A., y ARAÑO, J.C. (coords.) *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. (págs. 35-38).

TAYLOR, R.1987. *Educating for art, critical response and development*. London, Logman.

TORRES, J. 1995. *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

TORRES, M. y JUANOLA, R. 1998. *Dibujar: mirar y pensar: consideraciones sobre educación artística*. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.

ULLÁN, A.M. y H. BELVER, M. (2007) *Informe CurArte 2007. Potenciales líneas de actuación*. Fundación CurArte y Universidad de Salamanca.

URIA URRAZA, E 1995. Investigación en educación artística. En GOÑI, A. *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

VALDÉS, M.C.1999. *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón, Trea.

VITTA, M. 2003. *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona, Paidós.

VV.AA. *II Congreso Internacional de la Federación Mundial de los Amigos de los Museos*. Actas. 1990 Córdoba, Junta de Andalucía.

VV.AA. *VII Jornadas de Departamento de Educación y Acción Cultural de Museos*. 1990. Madrid, Ministerio de Cultura.

VV.AA. 1987. *Elementos para una educación no sexista: Guía didáctica de la coeducación*. Valencia, Ed. Víctor Orenge.

VV.AA. 2003. *Formación de profesores de educación secundaria*. Madrid, ICE y Universidad Complutense de Madrid.

VV.AA. 1993. *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*. Santa Monica, The Getty Center for the Education in the Arts.

VV.AA. 1993. *Improving visual arts in education*. Santa Monica, The Getty Center for the Education in the Arts.

VV.AA. 1994. *La Tolerancia. Antología de textos. Jóvenes Contra la Intolerancia*. Madrid, Popular y Ed. UNESCO.

VV.AA. 1999. *The Getty Center*. Los Angeles, J. Paul Getty Trust.

VUE. 2001. *Comprendiendo los conceptos básicos de VTS*. (Texto divulgado y utilizado por VUE en el curso "VTS Estrategias de Pensamiento Visual" en el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 de Noviembre de 2005).

VUE. 2001. *Un vistazo al VTS*. (Texto divulgado y utilizado por VUE en el curso "VTS Estrategias de Pensamiento Visual" en el Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 de Noviembre de 2005).

VINYAMATA, V. (coord). 2003. *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, Grao.

WAKER, R. 1989. *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

WALTER, J. A. y CHAPLIN, S. 2002. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Octaedro.

WEITZ, G. M. y STEVEN SUGGS, M. 2000. *Lecturas reales desde el campo de la educación artística: cosas que tu profesor nunca te contaría*. New York, Falmer Press.

WILSON, B., HURWITZ, A. y WILSON, M. 2002: *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona, Paidós.

YENAWINE, P. 2001. *Iniciación al arte: ideas para la selección de imágenes*. (Texto divulgado y utilizado por VUE en el curso "VTS Estrategias de Pensamiento Visual" en el Centro Atlántico de Moderno de Las Palmas de Gran Canaria, 15-18 de Noviembre de 2005).

YOUNG, R. 1993. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.

ZAPATERO GUILLÉN, D. *Aplicaciones didácticas de la realidad virtual al Museo Pedagógico de Arte Infantil*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.



ZUNZUNEGUI, S. 1989. *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

ZUNZUNEGUI, S. 1994. Paisajes de la forma. Ejercicios de análisis de la imagen. Madrid, Cátedra.

Manual de VTS. Copiar de artículo de eneriiz y magali

## 6.3. Revistas

*Amigos de los museos.* Madrid, Federación de los Amigos de los Museos.

*Artista, Individuo y Sociedad.* Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

*Arts Education Policy Review.* Office for Arts Accreditation. Washington.

*Australian Art Education.* Australian Association for Art Education.

*Canadian Review of Art Education.* Canadian Association for Art Education.

*Descubrir el arte.*

*Empirical Studies of the Arts.* International Association of Empirical Aesthetics.

*International Journal of Education through Art.* Gran Bretaña.

*Journal of Multicultural and Crosscultural Research in Art Education.* United States Society for Education Through Art 1987 -1995.

*Mus-A. Revista de los museos de Andalucía.* Dirección General de Museos. Consejería de Cultura. Sevilla.

*Museomanía.*

*Revista de investigación en educación artística.* Universidad de Valencia.

*Studies in art education.* Ohio State University.

*Visual arts research.* University of Illinois. Urbana Champaign.

## 6.4. Material audiovisual

ÁREA DE LAS ARTES. *El milagro de los frescos de Goya en la Ermita de San Antonio de la Florida*. Ayuntamiento de Madrid.

BROUDY, H. 1988. *The role of art in general education*. LA: The Getty Center for the Education in the Arts.

VV.AA. 1993. *The art of learning*. Los Angeles, GCEA (The Getty Center for Education in the Arts).

VV.AA. 1994. *Art education in action*. Los Angeles, GCEA (The Getty Center for Education in the Arts).

VV.AA. 1995. *Integrating the Art Disciplines*. Los Angeles, The Getty Museum.

VV.AA. 1995. *Making Art*. Los Angeles, The Getty Museum.

VV.AA. 1995. *Art History and Art Criticism*. Los Angeles, The Getty Museum.

VV.AA. 1995. *School-Museum Collaboration*. Los Angeles, The Getty Museum.

VV.AA. 1995. *Teaching and trough the arts*. Los Angeles GCEA (The Getty Center for Education in the Arts).

VV.AA. 1995. *Impreving visual arts in education*. Los Angeles, GCEA (The Getty Center for Education in

the Arts).

VV.AA. 1999. *Art education is more than art education*. Los Angeles, GCEA (The Getty Center for Education in the Arts).

## 6.5. Publicaciones de los museos

### **MUSEO DEL PRADO**

QUINTANA MARTÍNEZ, A. 1984. *Guía didáctica: Pintura española en el Museo del Prado. I. Pintura medieval: Los primitivos españoles*. Madrid, Ministerio de Cultura. Museo Nacional del Prado.

QUINTANA MARTÍNEZ, A. 1986. *Guía didáctica: Aproximación al Museo del Prado*. Madrid, Ministerio de Cultura. Museo Nacional del Prado.

QUINTANA MARTÍNEZ, A. 1987. *Guía didáctica: La mitología en el Museo del Prado. Dioses, héroes y hombres en los mitos clásicos a través de las pinturas del museo*. Madrid, Ministerio de Cultura. Museo Nacional del Prado.

QUINTANA MARTÍNEZ, A. 1987. *Dos visitas escolares al Museo del Prado. 1. Colección de Pintura Española*. Madrid, Ministerio de Cultura. Museo Nacional del Prado.

QUINTANA MARTÍNEZ, A. 1987. *Dos visitas escolares al Museo del Prado. 2. Colecciones de Pintura Extranjera*. Madrid, Ministerio de Cultura. Museo Nacional del Prado.

QUINTANA MARTÍNEZ, A. y SUÁREZ HERNÁNDEZ, M. L. 1989. *Guía didáctica: El Bosco*. Madrid, Ministerio de Cultura. Museo Nacional del Prado.

## **MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA**

VV.AA. 2006. *Programas educativos. Curso 2006/ 2007*. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

VV.AA. 2007. *Programas educativos. Curso 2007/ 2008*. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

VV.AA. Cuadernos didácticos sobre las exposiciones temporales. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

- *Comprender a Palazuelo.*
- *Dos: Luís Gordillo.*
- *El alfabeto de Calder.*
- *La estética de lo mínimo y el Minimal Art.*
- *Los ismos de Ramón Gómez de la Serna y un apéndice circense.*
- *Louise Bourgeois. Memoria y arquitectura.*
- *Monocromos.*
- *Oteiza.*
- *Tápies y 7 tápies.*
- *Video: el principio.*
- *Primera generación: arte e imagen en movimiento (1963 – 1986).*
- *Lo[s] cinético[s].*

VV.AA. Guías para familias. Madrid. MNCARS y Teatro de la Luna.

- *El color.*
- *Escultura.*
- *Estrellas.*
- *Juegos de abstracción.*
- *La música en el arte.*
- *Paisajes.*
- *Picasso.*
- *Picasso Pinta. Pinta Picasso.*

VV.AA. *¿Cómo lo haces? ¿Cómo lo ves?* MNCARS y Teatro de la Luna.

- *Garabato.*
- *Manchas.*
- *Línea Recta.*

VV.AA. 2002. *Aprender en el museo.* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

- Cuadernos de trabajo para educación primaria.
- Cuadernos de trabajo para educación secundaria obligatoria.
- Cuadernos de trabajo para bachillerato.
- Cuadernos de trabajo para profesores.



## **MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA**

CUEVAS, M. V. 2000. *Itinerarios del Museo Thyssen-Bornemisza*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

- *Los espacios de la vida diaria.*
- *El papel de la burguesía.*

FERRERAS, R., MORENO, A., y NAVARRO, G. 1996. *Colección historias de Nico en el museo*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

- *La ciudad, el lugar donde vivimos.*
- *La naturaleza.*
- *Hombres y mujeres.*
- *Juegos y espectáculos.*

FERRERAS, R., MORENO, A., y NAVARRO, G. 1998. *Maestros antiguos*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

- Cuaderno del alumno de primaria.
- Cuaderno del alumno de secundaria.
- Cuaderno del alumno de bachillerato.
- Guía del profesor.

FERRERAS, R., MORENO, A., y NAVARRO, G. 1998. *Maestros modernos*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

- Cuaderno del alumno de primaria.
- Cuaderno del alumno de secundaria.

- Cuaderno del alumno de bachillerato.
- Guía del profesor.

MORENO, A. 2003. *Willi Baumeistrir*. Madrid, Fundación Colección Thyssen – Bornemisza.

MORENO, A. 2004. *Gauguin y los orígenes del Simbolismo*. Madrid, Fundación Colección Thyssen – Bornemisza.

MORENO, A. 2005. *Brücke. El nacimiento del expresionismo alemán*. Madrid, Fundación Colección Thyssen – Bornemisza.

RUIZ ZAPATA, A. M. 2000. *Itinerarios del Museo Thyssen-Bornemisza. Los interiores domésticos*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

ZAPATERO, M. J. 2000. *Itinerarios del Museo Thyssen-Bornemisza, las mentalidades sociales*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

VV.AA. 1993. *Guía didáctica. La pintura contemporánea en el Museo Thyssen-Bornemisza*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

VV.AA. 1995. *Guía didáctica. Maestros renacentistas y barrocos en el Museo Thyssen-Bornemisza*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

VV.AA. 2001. *Itinerarios de la Colección Thyssen-Bornemisza Monasterio de Pedralbes*. Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza.

VV.AA. 2005. *Programa didáctico Museo Thyssen- Bornemisza Curso 2005/ 2006*. Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza.

VV.AA. 2006. Programa didáctico Museo Thyssen- Bornemisza Curso 2006/ 2007. Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza.

VV.AA. 2007. Programa didáctico Museo Thyssen- Bornemisza Curso 2007/ 2008. Madrid, Museo Thyssen – Bornemisza.

## ***FUNDACIÓN TELEFÓNICA***

ACASO, M. 2005. *Chema Madoz. 2000 – 2005. Guía didáctica para el profesorado*. Madrid, Fundación Telefónica.

ACASO, M. 2006. *Olafur Eliasson. Caminos de naturaleza. Guía didáctica para el profesorado*. Madrid, Fundación Telefónica.

## ***MUPAI***

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. 1981. *Museo Pedagógico de Arte Infantil. Folleto informativo*. Madrid, Museo Pedagógico de Arte Infantil.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (coord.) 1982. *Experiencias Pedagógicas*. Madrid, Museo Pedagógico de Arte Infantil.

VV. AA. 2005. *Museo Pedagógico de Arte Infantil. Folleto informativo*. Madrid, Museo Pedagógico de Arte Infantil.

VV. AA. Memorias de los proyectos de investigación artículo 83 y talleres:

2005

- *Ábalos & Herreros. Grand Tour*. Taller sobre los proyectos artísticos
- *Efecto bola de nieve*. Taller sobre los modos de contar historias en el arte
- Juan Muñoz, *La voz sola*. Taller de performance
- Talleres de arte emergente.
- Talleres en el MUPAI
- Transformaciones, *La España de los años veinte* en los archivos fotográficos de Telefónica. Taller sobre la kalitipia y lenguaje visual

2006

- *Chema Madoz. 2000 – 2005*. Taller sobre la poesía visual
- *Olafur Eliasson. Caminos de Naturaleza*. Taller sobre el Land Art y las instalaciones.
- Vacaciones de Colores

2007

- La visión de Corea de Nam June Paik. De lo fantástico a lo hiperreal. Taller sobre el videoarte y el videoperformance
- *curARTE en verano*. Diseño, desarrollo y evaluación de talleres hospitalarios

## **OTROS**

FERNÁNDEZ, O, y DEL RÍO V. (eds.). 2007. *Estrategias para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid, Museo Patio Herreriano.

JIMÉNEZ LOSANTOS, E, y MARTÍNEZ CERVERÓ, M. L. (coord.) 1998. *Los talleres didácticos del IVAM*. Valencia. IVAM.

VV.AA. *Ábalos & Herreros. Grand Tour*, 2005. Cabildo de Gran Canaria y Fundación ICO.

## 6.6. Webs

ÁBALOS Y HERREROS.

<http://www.abalos-herreros.com/>

ADBUSTERS

<http://adbusters.org/>

BASURAMA

<http://www.basurama.org/>

CENTRE POMPIDOU (Junior)

<http://www.junior.centrepompidou.fr/>

CENTRO DE RECURSOS DEL CNICE

<http://recursos.cnice.mec.es/>

CHEMA MADOZ

<http://www.chemamadoz.com>

CHRISTO Y JEANNE CLAUDE

<http://www.christojeanneclaude.net/>

**DESCUBRE MADRID**

<http://descubremadrid.com>

**EARTHCAM FOR KIDS**

<http://www.earthcamforkids.com/>

**EL CULTURAL**

<http://www.elcultural.es/news>

**FUNDACIÓN CURARTE**

<http://www.ucm.es/info/curarte/FUNDACION%20CURARTE/index.htm>

**FUNDACIÓN ICO**

<http://www.ico.es/web/contenidos/10/index.html>

**FUNDACIÓN MAPFRE. INSTITUTO DE CULTURA**

<http://81.19.100.138/mapfre/index.jsp>

**FUNDACIÓN YEHUDI MENUHIN**

<http://www.fundacionmenuhin.org>

**GUERRILLA GIRLS**

<http://www.guerrillagirls.com/>

**ICOM**

<http://icom.museum/>

**INSEA. INTERNACIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THOUGH ART**

<http://www.insea.org/>

**LEA. ENLACES PARA LA EDUCACIÓN Y EL ARTE.**

<http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php->

[URL\\_ID=2916&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

**LICEUS**

<http://www.liceus.com/cgi-bin/index.asp>

**MAM. MIAMI ART MUSEUM**

<http://www.miamiartmuseum.org>

**MIRARTE**

<http://www.mirarte.net/index.php>

**MUPAI. MUSEO PEDAGÓGICO DE ARTE INFANTIL**

<http://www.ucm.es/info/mupai>

**MUSAC. MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE CASTILLA Y LEÓN**

<http://www.musac.org.es/>

**MUSEO DEL PRADO**

<http://museoprado.mcu.es/home.html>

**MUSEO GUGGENHEIM BILBAO**

<http://www.guggenheim-bilbao.es>



MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA

<http://www.museoreinasofia.es>

MUSEO PATIO HERRERIANO

<http://www.museopatioherreriano.org/MuseoPatioHerreriano>

MUSEO PICASSO MÁLAGA

[http://www2.museopicassomalaga.org/03\\_1frameset.htm](http://www2.museopicassomalaga.org/03_1frameset.htm)

MUSEO SOROLLA

<http://museosorolla.mcu.es/index.html>

MUSEUM OF MODERN ART (MoMA)

<http://moma.org/index.html>

NADIN OSPINA

<http://www.nadinospina.com/>

PATRONATO MARTÍNEZ GUERRICABEITIA

<http://www.fguv.org/pmg>

PROYECTO CURARTE

<http://www.ucm.es/info/CurArte>

PROYECTO INSPIRING LEARNING FOR ALL

<http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/default.aspx?flash=true>

**SAPOS Y PRINCESAS**

<http://www.saposyprincesas.com/subseccion.php?id=15>

**SELF CONSTRUCTING**

<http://www.selfconstructing.com>

**TATE**

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

**YOUNG TATE**

<http://www.tate.org.uk/youngtate/>

**TEATRO DE LA LUNA**

<http://www.teatrodelaluna.com>

**THE GETTY**

<http://www.getty.edu/>

**UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. PRESENTACIONES DE LOS CURSOS DE VERANO 2006.**

[http://www.ehu.es/uibideoak/2\\_1a.htm](http://www.ehu.es/uibideoak/2_1a.htm)

**VIK MUNIZ**

<http://www.vikmuniz.net/www/index.html>





7. anexos



## 7.1. Metodologías de acercamiento a los objetos museables

### **CUARENTA MANERAS DE MIRAR UN OBJETO. LA LATA DE COCA-COLA<sup>231</sup>**

1. Huélelo.
2. Gústalo.
3. Pálpalo.
4. ¿Hace ruido?
5. ¿Cuáles son sus dimensiones? (altura, peso, diámetro). ¿Cómo lo «medirías» y lo «pesarías» sin un metro ni un peso?
6. Haz una descripción del envase de modo que alguien que nunca lo haya visto se haga una idea clara de él (forma, color, decoración; quizá sea útil dibujarlo del todo o en las partes de difícil descripción).
7. ¿Cuántas formas y tamaños distintos existen de envases de Coca-Cola?
8. ¿Por qué existen distintos tamaños de envases de Coca-Cola?
9. ¿En qué medida la forma del envase ha sido determinada por el material utilizado, el método de fabricación y la función a que está dedicado?

---

<sup>231</sup> Sobre una idea de J. Henningar-Shuh, de los Museos de Nueva Escocia, Canadá, *Museum*, 144, 1984 en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid, marzo 1986. En García Blanco, 1988.

10. ¿Por qué el envase no es completamente blanco, negro o rojo?
11. ¿Cuál es la función de su decoración?
12. ¿Qué te sugieren las letras
13. ¿Por qué los símbolos, logotipos y marcas de fábrica son tan importantes en nuestra sociedad?
14. ¿Hasta qué punto el nombre Coca-Cola refleja las modas de nuestra época?
15. ¿Qué permanece igual o parecido y qué se ha modificado a lo largo de los años en los envases de Coca-Cola?
16. ¿Con qué material se ha fabricado el envase?
17. ¿Qué ventajas y qué desventajas tiene ese material?
18. La materia prima que sirve para fabricar el envase, ¿se trata de un recurso renovable?
19. ¿Qué revela esto sobre la actitud adoptada por nuestra sociedad respecto a la conservación?
20. ¿En qué habría sido diferente el envase si se hubiera utilizado otro material: madera, cerámica o papel, por ejemplo?
21. ¿Qué puedes deducir al observar el envase y sus letras, acerca de su modo de fabricación?
22. ¿Qué te hace pensar su modo de fabricación sobre nuestra sociedad?
23. El envase, ¿responde bien a los fines para los que fue concebido? ¿a cuáles mejor y a cuáles peor?
24. ¿Por cuáles objetos, formas o materiales podrían reemplazarse los de este envase con ventaja?
25. ¿Cómo podría mejorarse su diseño?
26. Si hace veinte, cien o mil años alguien hubiera tenido que diseñar un envase de Coca-Cola, ¿cuáles habrían sido las diferencias de concepción?
27. ¿Se consumía Coca-Cola en las épocas mencionadas antes? ¿qué se consumía?
28. ¿Cómo será el envase de Coca-Cola del futuro?
29. ¿En qué ocasiones bebes Coca-Cola?
30. ¿Por qué bebes entonces Coca-Cola?
31. ¿Cuántos envases de este tipo se utilizan cada día en España?
32. ¿Cuál es el tiempo de utilización efectiva de cada envase?
33. ¿Qué se hace con ellos después de haberlos utilizado?

34. ¿Por qué se encuentran envases de Coca-Cola en las aceras, los parques y las playas? Piensa si ocurre de igual modo en todos los sitios y en todas las épocas.
35. ¿Habría algún modo de volver a aprovechar estos envases?
36. Si mostraras en la calle el envase de Coca-Cola a tantas personas como pudieras en diez minutos, ¿cuántas piensas que no lo reconocerían?, ¿qué conclusión sacarías?
37. ¿Obtendrías la misma respuesta en Valladolid, en Marsella (Francia) o en Perth (Australia)?, ¿qué revela esto?
38. ¿Cuántos otros envases conoces parecidos a los de Coca-Cola?, ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian?
39. ¿Qué nos indican todos estos envases sobre las personas que los utilizan, sobre aquellas que los distribuyen y sobre nuestra sociedad en general?
40. ¿De todos los aspectos del envase de Coca-Cola, ¿cuál es según tú el más importante y por qué?

Imagina ahora que eres un envase de Coca-Cola y escribe la historia de tu vida. O, si lo prefieres y aún te queda tiempo, dinos qué es para ti un Museo: por qué piensas que se exponen los objetos, qué hace su personal, cómo puedes utilizarlo...

## ANÁLISIS DE UNA LATA DE COCA-COLA

**A. El objeto físico.** Aislado. Este bote.

Acercamiento. Primera visión.

1. Contacto. Aspecto físico a través de los sentidos. 1 a 4.
2. Descripción general. 6. Si no «vemos» físicamente el objeto no podemos seguir avanzando en su comprensión. Los detalles que se nos pasen determinarán luego zonas en blanco.



Aprehensión y comprensión del objeto

Nos preguntamos sobre el qué: ¿qué materia, qué tamaño, qué forma, qué decoración?, para luego pasar al porqué. Cada dato arrastra detrás suyo todo un mundo.

3. Materia. 9, 16 a 20.
4. Tamaño. 7 y 8.
5. Forma. 7 y 9.
6. Color. 10.
7. Decoración. 11.

Cada aspecto descriptivo, la materia por ejemplo, permite reiniciar el proceso independientemente ya del objeto en sí: de dónde procede (la materia, el tamaño, la forma, la decoración...), cómo se ha adquirido (se ha comercializado; se ha copiado...), cuándo se inició por qué se cambió, cómo se manipuló...

**B. El «contexto» social.** El objeto dentro de su sociedad, una pieza más que responde a algo, a una necesidad social.

8. Una necesidad previa (más o menos natural y social). 27.
9. El diseño.
  - La necesidad obliga a la existencia de un objeto que hay que inventar y decidir que se realice. 9, 23.
  - Según cambian las necesidades se readapta el invento. 15,26 a 28.
10. Proceso de fabricación. Obtención de materiales, transformación, manipulación. 9, 18, 20 a 22.
11. Su comercialización. 31, 37, 39.
12. La economía. Los «números», los «precios». 18, 31.
13. Su uso.
  - Primario. Contenedor de líquidos, transporte de líquido, recipiente para beber. 7 y 8, 32.
  - Secundarios.
  - Autopropaganda y propaganda. 11 a 13.
  - Desecho. 33 y 34.
  - Reutilización. 35.

14. Los modos sociales.
  - Las costumbres. 29, 30, 34.
  - Las modas. 14.
  - La propaganda social. Sociología. 12.
15. La sociedad reflejada en una cultura (material); o una cultura (material) propia de cada sociedad. 37 a 39.
16. Reflexión sobre lo que estamos haciendo ahora. El uso didáctico y el posible uso lúdico. Cualquier objeto nos sirve de enseñanza y lo podemos utilizar para usos distintos de los suyos propios, incluso cuando se nos aparece como un desecho. Lo hacemos nuestro. Reflexionamos con él sobre él y su entorno, que a la postre es nuestro contexto.

**C. Las dimensiones tiempo y espacio.** Su influencia en la relación objeto - uso - sociedad.

17. El tiempo. Los tiempos: tiempo corto y tiempo largo; distintos modos de percibir el tiempo. 14, 15, 26 a 29, 32 Y 33.
18. El espacio, los espacios. 31, 34 y 37.
19. La evolución, el cambio. Cómo se realiza o cómo lo percibimos a través de las necesidades, los objetos y sus tipos, los tiempos y los espacios y las sociedades o las culturas. 15, 26 a 28.

## **FORMAS DE ACERCARSE A UN OBJETO**<sup>232</sup>

### **1ª FASE.** Aspectos a explorar:

- Tamaño
- Escala
- Materiales (cuántos, cuáles...)
- Colores (intrínsecos, aplicados...)
- Olor
- Sabor
- Ruido
- Textura
- Temperatura
- Peso
- Antigüedad
- Estado de conservación
- Etc

### **2ª FASE.** Búsqueda de otras informaciones

Buscar otras informaciones de / en:

- otros objetos, otras personas
- otros lugares, otros edificios
- libros, documentos
- fotografías, películas
- etc.

---

<sup>232</sup> Pastor, 2004. págs. 56-58.

**3ª FASE.** Análisis y discusión de la información obtenida.

Algunos aspectos para analizar y sobre los cuales discutir:

- Uso (cuándo, para qué, por qué, de quién, para quién...)
- Materiales (cuáles, de dónde, por qué...)
- Diseño (estilo, decoración, coste...)
- Elaboración (cuándo, cómo, dónde, por quién...)
- Significado (en la época en que fue construido, ahora, para mí, para su dueño, en otras culturas...)

**4ª FASE.** Recordar, comparar, relacionar y sintetizar.

Recordar:

- ¿Qué conozco que se le parezca?
- ¿Qué conozco que tenga la misma función?
- ¿Por qué lo tengo / no lo tengo?
- ¿Sería útil en otros lugares o en otros tiempos?
- Comparar con:
  - Otros objetos utilizados por el mismo usuario
  - Otros objetos realizados por el mismo autor
  - Otros objetos de la misma época
  - Otros objetos del mismo material, estilo...
  - Objetos del mismo tipo, clase, función...
- Etc.

Relacionar con:

- La época histórica, la sociedad...
- Las corrientes artísticas
- Los avances científicos y tecnológicos
- El coleccionismo, la evolución de los museos

- Los diversos lenguajes
- Etc.

Sintetizar:

- ¿Qué me «dice» el objeto acerca de la vida, las actitudes, las expectativas, los pensamientos, etc., de los individuos y los grupos?
- ¿Qué significó el objeto en el pasado?, ¿qué significa hoy?
- ¿Qué significa para mí?
- ¿Qué significa para los demás?

## **PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA EL CURSO 1979/1980**

### **MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL**<sup>233</sup>

El Museo Arqueológico Nacional quiere hacer más accesible al público en general, y, concretamente a los niños, los bienes culturales de carácter arqueológico y artístico que conserva. Para ello pone a disposición del visitante:

#### **I. AUDIOVISUALES**

Para ofrecer una visión más amplia de los documentos arqueológicos expuestos en el Museo hemos realizado una serie de audiovisuales que tratan de explicar los variados aspectos históricos y artísticos representados en las Salas. Estas secuencias de imágenes y palabra pretenden insertar el objeto arqueológico aislado en la vitrina, dentro de su ambiente cultural originario.

Se está preparando una Sala de Proyecciones que entrará, probablemente en funcionamiento en los primeros meses de este curso. A las 12 de la mañana se proyectará diariamente uno de los audiovisuales, alternándose estos. El Museo tiene para su proyección a disposición del público los siguientes audiovisuales (duración aproximada de 25 minutos):

- Egipto.
- La tumba de la reina egipcia, Nefertari.
- Fenicios, griegos y cartagineses en España.
- Imágenes de los antiguos griegos.
- El mundo ibérico.
- La civilización romana.

---

<sup>233</sup> García Blanco; Sanz Marquina; Macua De Aguirre, y García-Ramos Sánchez, 1980. págs. 76-79.

- Tarraco, ciudad romana.
- El Islam.
- La casa española en tiempos de los Austrias.

En preparación:

- La loza española.
- Petra, ciudad del desierto.

Los colegios o los grupos interesados podrán solicitar, previamente, (con 48 horas de antelación), la proyección especial de cualquiera de estos audiovisuales, entre las 9,30 y las 12,00 de la mañana, salvo domingos y festivos.

## II. HOJAS DIDÁCTICAS

El Museo Arqueológico Nacional ha elaborado un conjunto de hojas didácticas, especialmente concebidas para niños de Educación General Básica. Pueden adquirirse en la Mesa de Ventas de Publicaciones, a la entrada del Museo. Su precio es de 5 pts la unidad. Con estas hojas, el niño podrá acercarse directamente al documento arqueológico para comprender mejor su sentido. Queremos que sean un complemento de la visión histórica y artística que el niño recibe en clase.

Estas hojas contienen una clara vertiente informativa, pero se basan también en una actividad del niño en el ámbito del Museo: en algunos casos el niño podrá recortar y pegar en sus hojas los elementos de un determinado objeto; en otros, deberá colorear su hoja y, a veces, identificar datos; o contestar a algunas preguntas y describir escenas de acuerdo con su propia personalidad creadora. Todo ello irá introduciendo al niño en el ambiente arqueológico del objeto y enriqueciendo sus conocimientos históricos. Estos textos están concebidos, tanto para su utilización individual, como en grupo y, tanto para su elaboración en el colegio, como en casa o en el Museo.

Los colegios o asociaciones interesadas en realizar estas actividades en los locales del Museo, deberán solicitarlo previamente para reservar hora. El Museo puede ofrecer facilidades, como silletas, tablitas para apoyar, etc., así como el asesoramiento de las personas a cuyo cargo está el Departamento Pedagógico.

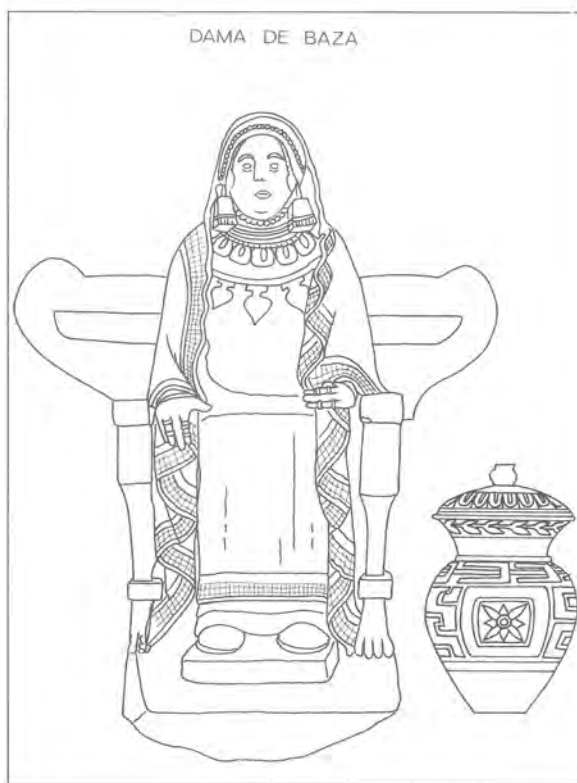
Dado que resulta, a veces, muy difícil para los colegios el trasladar grupos de niños al Museo, estamos preparando series de diapositivas que permitirán trabajar en clase, o en casa, estas mismas hojas didácticas.

Los profesores de los colegios podrán obtener una mayor información sobre este tema en el Departamento Pedagógico, estando a su cargo Dña. Ángela García Blanco y Dña. Teresa Sanz. (Telfs.: 4036559, 4036607, 403 67 47).

También agradecemos cualquier sugerencia o colaboración de los interesados en estas actividades.



## **EJEMPLO DE HOJA DIDÁCTICA SOBRE LA DAMA DE BAZA<sup>234</sup>**



<sup>234</sup> García Blanco; Sanz Marquina; Macua De Aguirre, y García-Ramos Sánchez, 1980. págs. 80-83.

## HOJA DEL ALUMNO

## MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL

Nombre del alumno .....  
 Colegio .....  
 Clase ..... fecha .....

## SALA DE ESCULTURA IBÉRICA

## VITRINA DE LA DAMA DE BAZA

Nota: Las palabras que ves subrayadas se explican en el VOCABULARIO, al final.

Los iberos hicieron muchas esculturas en piedra y bronce. Fueron un pueblo que vivió en Andalucía y Levante hace unos dos mil quinientos años. Con esculturas representaron a sus dioses; a los mismos iberos adorándolos; a los animales que defendían sus tumbas o escenas con luchas, juegos y fiestas que decoraban sus *monumentos funerarios*.

La escultura de la Dama de Baza está hecha en piedra caliza y representa a una mujer sentada. Una fina capa de yeso recubre la piedra y, encima, se ha pintado. La figura ha perdido parte de su colorido. Trata de reconstruir, en el dibujo que acompaña a estas hojas, el colorido que tuvo.

¿Qué colores has empleado al pintar el trono? .....  
 .....  
 ¿Y la cara y las manos? .....  
 ¿Cómo va vestida? .....  
 .....  
 .....

Si te has fijado bien, la mujer lleva un *manto* o capa que le cubre la cabeza y los brazos. Debajo lleva una *túnica* o vestido que le cubre casi por completo. ¿Qué lleva por debajo del vestido? .....

¿Cómo va calzada? .....  
 Se ha colocado, además, unas joyas muy ricas. ¿Qué lleva sujetando el manto sobre la cabeza? .....  
 .....  
 ¿Y en las orejas? .....  
 ¿Cuántos collares tiene en el cuello y sobre el pecho? .....  
 .....  
 ¿Cuántos anillos ves en sus manos, derecha e izquierda? .....  
 .....  
 ¿En qué material crees que estarían hechas estas joyas, reproducidas en la escultura? .....



## VOCABULARIO E INFORMACIÓN ARQUEOLÓGICA

**Excavación arqueológica.** Los edificios antiguos se destruyeron y con el paso del tiempo quedaron sepultados bajo la tierra. El arqueólogo es el técnico que sabe buscar estos restos y desenterrarlos: en esto consiste una excavación arqueológica. El estudio de los objetos hallados permite al arqueólogo saber cómo eran los edificios y también cómo era la vida de los antiguos.

también cómo era la vida de los antiguos.

**Cerámica.** En la Antigüedad se utilizaron mucho los recipientes fabricados en arcilla, o barro cocido. A esto se llama «cerámica». Son los objetos que se usan para guardar los alimentos, para cocinar, y para comer. También podían hacerse cajas para guardar joyas, y frasquitos para perfumes.

**Relieves.** El escultor cuenta escenas tallándolas sobre la piedra de los edificios que, de este modo, quedan decorados. Las figuras sobresalen, en los relieves, del fondo de la piedra.

**Monumento funerario.** Sobre las tumbas de los personajes de mayor riqueza se suelen levantar construcciones de gran tamaño que señalan la importancia de los allí enterrados.

**Incineración. Pira funeraria.** Consiste en quemar el cadáver. El difunto, vestido con su traje más rico, con sus armas y sus objetos más queridos, era colocado sobre una *pira* o montón de madera al que se prendía fuego. Las cenizas del muerto se recogían se lavaban y se guardaban.

**Ajuar.** Es el conjunto de objetos y pertenencias que acompañan a una persona. En la Antigüedad, estos objetos acompañaban también al difunto.

**Tesoro.** Las monedas, joyas y demás objetos de metales preciosos pertenecientes a una persona constituyen su tesoro.

**Diadema.** Es una joya, generalmente de oro, que se colocaban las mujeres sobre la frente o la cabeza.

**Túnica y manto.** En la Antigüedad, los hombres y las mujeres se ponían un vestido largo de tela, generalmente fina, que llamamos túnica. Sobre ella colocaban un abrigo de paño grueso y con forma de capa, que llamamos manto.

**Trono. Entronizado.** Los antiguos utilizaban un gran asiento rico y con brazos para sus reyes y caudillos; también representaron a sus dioses *entronizados* o sentados en ellos.

La Dama de Elche (Alicante), que se encuentra en el centro de la sala, tuvo la misma función. Si estás en el Museo, busca dónde se colocaron las cenizas en ella .....

Por este detalle podemos conocer una creencia religiosa de los antiguos iberos. El guerrero, al morir, regresa al interior de la madre, de donde nació. Para ellos fue esta Dama la diosa-madre, la madre de la vida y también la madre que cuida de la vida de los hombres más allá de su muerte.

Por ello el escultor la ha realizado con toda una serie de detalles que denotan su importancia: la riqueza de vestidos, las joyas y el *trono*.



## 7.2. Datos sobre los espacios museísticos en Madrid capital

### ***LISTADO DE MUSEOS, CENTROS DE ARTE Y ESPACIOS EXPOSITIVOS DE MADRID CAPITAL***

#### **MUSEOS**

Museo de las Artes Decorativas	Calcografía Nacional
Colección Arte Fundación Coca Cola	Colección de Escultura Contemporánea de Renfe
Colección de Esculturas al Aire Libre. Parque JCI	Colección de Esculturas al Aire Libre. UAM
Ermita de San Antonio de la Florida	Fundación Carlos de Amberes
Fundación ICO	Museo Africano Mundo Negro
Museo Arqueológico Nacional	Museo Cerralbo
Museo de América	Museo de Cera
Museo de Escultura al Aire Libre	Museo de San Fernando
Museo de San Isidro	Museo del Prado
Museo Municipal de Arte Contemporáneo	Museo Municipal de Madrid
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Museo Nacional de Artes Decorativas

Museo Panteón de Goya  
Museo Romántico  
Museo Thyssen – Bornemisza  
Museos Madrid  
Real Fábrica de Tapices

Museo Postal y Telecomunicaciones  
Museo Sorolla  
Museo Tifológico  
Real Academia de las Artes de San Fernando

## CENTROS CULTURALES

Clara del Rey  
Bohemios  
Casa del Reloj  
La Vaguada  
Fernando Chueca  
Juan Gris  
Huerta de la Salud  
Galileo  
El Torito  
Palomeras Bajas  
Teresa de Calcuta  
Rafael de León  
Centro Integrado Arganzuela  
Moncloa  
Lavapiés  
El Pardo

La Boca, Espacio de Cultura  
Blasco Ibáñez  
Centro Cultural de la Villa  
La Remonta  
Juvenil  
José Espronceda  
Hortaleza  
El Madroño  
Fernández de los Ríos  
Valle Inclán  
San Juan Bautista  
Puerta de Toledo  
Oporto  
Meseta de Orcasitas  
Casa de Vacas  
Príncipe de Asturias

Alberto Sánchez  
Buenavista  
Ciudad Lineal  
La Elipa  
Emiliano Barral  
Conde Duque  
García Lorca  
Francisco Fatou  
Julio Cortázar  
Usera  
San José de Calasanz  
Valverde  
Villa de Barajas  
Los Rosales  
Francisco de Goya  
Miguel Hernández

## SALAS DE EXPOSICIONES

Alcalá 31	Central Hispano (BSCH)	Fundación Cultural Mapfre Vida
Casa de América	Fundación BBVA	Fundación Juan March
Centro de Arte Joven	Fundación Caja de Madrid	Fundación La Caixa
Centro de Arte IV Depósito	Fundación COAM	Fundación Plan España
Fundación AENA	Fundación Cofares	Fundación Telefónica
Fundación Astroc	Fundación Canal	Instituto Italiano de Cultura
Fundación Banco Santander	Fundación Casa de Alba	Instituto Cervantes

## GALERÍAS

Arte_facto	1arte.com	57
A. Capella	AAA-SalaXIII	Actual Arte Contemporáneo
Adama	Aele - Evelyn Botella	Africart
Albahaca	Albaquercus	Albert Gallery
Alción - Art Gallery	Alcolea	Alexandra Irigoyen
Alfama	Alfonso XIII	Alfoz, Galeria de Arte
Almirante	Alonso Sánchez	Altalene
Altea	Amadís	Amador de los Rios
American Prints	Amparo Gamir	Ángel Martín
Ángel Romero	Ángela Agudo	Ángela Sacristán
Ángeles Penche	Annta Gallery	Ansorena
Antonio Machón	Arcadia	Archy Exposiciones
Arlés	Arnés y Röpke	Arsnova XXI
Art Box	Art Print Gallery	Artaquio
Arte 10	Arte Actual - Sala XIII	Arte Digital



Arte Inversión	Arte Medieval	Arte Novo
Arte XXI	ARTE Y NATURALEZA	Arte y Ritual
Arteara	Artelandia	Artelibre
Artemix	Arteta	Artificial
Astarté	Atalante	Áurea- Centro de Arte
AYN Centro de Arte	Balboa 13	Barcena
Bat - Alberto Cornejo	Beatriz Valcárcel	Becuario
Begoña Malone	Belarde 20	Biosca
Blanca Soto	Blanchard	Blanquerna
Blasco de Garay	Brita Prinz	Buades
Caelum	Campomanes Nueve	Capa Esculturas
Carmen de la Calle	Carmen de la Guerra	Castellana Art Gallery
Castelló 120	Catarsis	Caylus
CC-22	Centro de Arte Moderno	Centro de Imagen EFTI
Centro Puerta de Toledo	Chile y Chocolate	Colección Arte Contemporáneo
Complejo el Águila	Contraluz	Cristobal Benitez
Cruce	Cuatro Diecisiete	Dacal
Daniel Cardani	D-Art	David Puente
Del Cisne	Depósito 14	Desireé Lieven
Detursa	Die Galerie	Diedro
Dionis Bennassar	Distritocu4tro	Duayer
Duilio Gallery	DURÁN	Durán Exposiciones de Arte
Éboli	Eburne	Eegge 3
Egam	Ekléctica	El Greco
El mono de la tinta	El Montacargas	El Sur
Eladio Fernández	Elarte	Elba Benítez
Elvira Carreras	Elvira González	Eme 04
Emilio Navarro	Emilio Sacristán	Enterarte

Escudero	Espacio Abierto	Espacio de Arte Almadén
Espacio F.	Espacio Guides	Espacio Kubiko
Espacio Mínimo	Espacio Positivo	Espacio Sin Título
Espacio Sins Entido	Espacio Versatile	Espacio Zambucho
Esalter	Estampa	Estiarte
Estudio Doctor Fourquet	Estudio Fuentes	Estudio Solana
Expo-Arte	Factoría Perro Verde	Fauna's
Feedback	Félix Cervera Madrid	Fernando Pradilla
Fila 5	Fine Arts Gallery	Fúcares
Gamarra	Garage Regium Arte	Gaudi
Gaudí	Gema Lazcano	Ginkgo
Gracia Cavestany	Guereta	Guillermo de Osma
Heinrich Ehrhardt	Helga de Alvear	Heller
Herráiz	Idearte	Ignacio Várez
Imaian	Infantas	Ingres
Iris	Jacomart	Javier López
Joan Gaspar Madrid	Joker	Jorge Alcolea
Jorge Juan	Jorge Mara	Jorge Ontiveros
José de la Mano Galería de Arte	José María Gómez	Jovenart
Juan Gris	Juana de Aizpuru	Kreisler
La Caja Negra	La Casa del Ángel	La Cueva del Grabado
La Fábrica	La Factoría de Babel	La Factoría del Perro Verde
La Galería	La Kábala	La Nave
La Nave del Arte	La Trastienda del Arte	Ladinamo
Larra	Leandro Navarro	Levy
Liquidación Total	Lorenart	Louvre Ispahan II
Luis Burgos Arte del Siglo XX	Luis Gurriarán	M & R
Maes	Magda Bellotti	Manolo Rojas

Manuel Macías	Marci Gaymu	Margarita Summers
Maria de Oliver	María Martín	Marino Miranda
Marlborough	Marta Cervera	Masha Prieto
Massó-Arte 10	Max Estrella	May Moré
MC Arte Novo	Meiping	Mellado
Mercart	Meriem Mezian	Metta
Michel Soskine Inc.	Mirart	Montalbán
Morgan	Moriarty	Mun
My name,s Lolita Art	Nadir Madrid	Nájera
Nela Alberca	Newton ("Arte y Ciencia")	Nieves Fernandez
Nim Arte Gallery	Novart	Nuevos Artistas
Oliva Arauna	Orfila	Paloma Mena
Panta Rhei	Pasarte	Paz Feliz
Peironcelly	Photogalería	Pi & Margall
Piamonte	PicassoMio Gallery Madrid	Pilar Mulet
Pilar Parra	Plaza Arte y Diseño	Plazaarte
Pradillo	Quorum	Ra del Rey
Rafael García	Rafael Pérez Hernando	Raquel Ponce
Rayuela	Rina Bouwen	Rotonda
Rox Teixeira	S 16	Sala de Arte Iris
Sala de Arte Puerta de Alcalá	Sala P.E.A.-Museo del Marco	Sala Previa
Salvador Diaz	Santa Bárbara	Sanz Space
Sargadelos	Seiquer	Sen
Serie Diseño	Sie7e	Skimoarte
Sokoia	Soledad Lorenzo	Solo Gráfica
Soñarte	Standarte	Stuart
Supermercado del Arte	Suristán	Taller 12
Taller Galeria Madrid	Taller Mayor 20	Tercer Espacio

Tiempos Modernos

Toisón

Trama

Utopia Parkway

Versión

Xanon

Zambucho

Tíltide

Toledo 50

Travesía Cuatro

Vacío 9

Victoria Hidalgo

Xeito

Zuccaro

Tocre

Torculo

Trazos

Valle Quintana

Villanueva

Ynguanzo

## ***DATOS DE CONTACTO DE LOS DEPARTAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LOS MUSEOS VISITADOS***

NOMBRE DEL MUSEO	Museo Nacional del Prado
DIRECCIÓN	Paseo del Prado s/n. 28014 Madrid
PÁGINA WEB DEL MUSEO	<a href="http://www.museodelprado.es/bienvenido/">http://www.museodelprado.es/bienvenido/</a>
PÁGINA WEB DEL DPTO	<a href="http://www.museodelprado.es/es/pagina-principal/educacion/">http://www.museodelprado.es/es/pagina-principal/educacion/</a>
PERSONA DE CONTACTO 1	Trinidad de Antonio Sáenz
CARGO	Jefa del Área de Educación del Museo del Prado
PERSONA DE CONTACTO 2	Esther de Frutos González
CARGO	Jefa de Subdepartamento de Conservación

NOMBRE DEL MUSEO	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía
DIRECCIÓN	Calle Santa Isabel 52 / Plaza del Emperador Carlos V, s/n. 28014 Madrid
PÁGINA WEB DEL MUSEO	<a href="http://www.museoreinasofia.es/portada/portada.php">http://www.museoreinasofia.es/portada/portada.php</a>
PÁGINA WEB DEL DPTO	<a href="http://www.museoreinasofia.es/s-educacion/educacion.php">http://www.museoreinasofia.es/s-educacion/educacion.php</a>
PERSONA DE CONTACTO 1	María Jesús de Domingo.
CARGO	Responsable del Departamento de Educación
PERSONA DE CONTACTO 2	Jaime de Mendoza Fernández
CARGO	Conservador de Museos. Departamento de Educación

NOMBRE DEL MUSEO	Museo Thyssen Bornemisza
DIRECCIÓN	Paseo del Prado, 8. 28014 Madrid
PÁGINA WEB DEL MUSEO	<a href="http://www.museothyssen.org/thyssen/">http://www.museothyssen.org/thyssen/</a>
PÁGINA WEB DEL DPTO	<a href="http://www.educathyssen.org/">http://www.educathyssen.org/</a>
PERSONA DE CONTACTO 1	Javier Arnaldo
CARGO	Director del departamento
PERSONA DE CONTACTO 2	Rufino Ferreras
CARGO	Responsable de Desarrollo Educativo

NOMBRE DEL MUSEO	Museo Sorolla
DIRECCIÓN	Calle General Martínez Campos, 37. 28010 Madrid
PÁGINA WEB	<a href="http://museosorolla.mcu.es/">http://museosorolla.mcu.es/</a>
PERSONA DE CONTACTO	Florencio Santa Ana
CARGO	Director del museo

NOMBRE DEL MUSEO	Museo Colecciones ICO
DIRECCIÓN	Calle Zorrilla, 3. 28014 Madrid
PÁGINA WEB	<a href="http://www.ico.es/web/contenidos/304/index/">http://www.ico.es/web/contenidos/304/index/</a>
PERSONA DE CONTACTO 1	Gonzalo Doval Sánchez
CARGO	Coordinador exposiciones y actividades didácticas
PERSONA DE CONTACTO 2	María Arango
CARGO	Directora del grupo MirArte

NOMBRE DEL MUSEO	Fundación MAPFRE
DIRECCIÓN	Avenida General Perón, 40, Portal D - 1º. 28020 Madrid
PÁGINA WEB DEL CENTRO	<a href="http://www.mapfre.com/fundacion/es/exposiciones/cultura/expos-madrid.shtml">http://www.mapfre.com/fundacion/es/exposiciones/cultura/expos-madrid.shtml</a>
PÁGINA WEB SERV. EDUC.	<a href="http://www.mirarte.net/">http://www.mirarte.net/</a>
PERSONA DE CONTACTO	María Arango
CARGO	Directora del grupo MirArte

NOMBRE DEL MUSEO	Fundación Telefónica
DIRECCIÓN	Calle Gran Vía, 28. 28014 Madrid
PÁGINA WEB	<a href="http://www.fundacion.telefonica.com/arte_tecno/exposiciones/curso.html">http://www.fundacion.telefonica.com/arte_tecno/exposiciones/curso.html</a>
PERSONA DE CONTACTO 1	Santiago Muñoz Bastide
CARGO	Director de Arte
PERSONA DE CONTACTO 2	Alicia Carabias Álvaro
CARGO	Coordinadora de exposiciones y actividades educativas

NOMBRE DEL MUSEO	La Casa Encendida
DIRECCIÓN	Ronda Valencia, 2 28012 Madrid
PÁGINA WEB	<a href="http://www.lacasaencendida.com/">http://www.lacasaencendida.com/</a>
PERSONA DE CONTACTO	Vanesa Casas Calvo
CARGO	Ayudante del área de cultura

NOMBRE DEL MUSEO	Ermita de San Antonio de la Florida y Museo Panteón de Goya
DIRECCIÓN	Glorieta San Antonio de la Florida, 5. 28008 Madrid
PÁGINA WEB	<a href="http://www.munimadrid.es/">http://www.munimadrid.es/</a>
PERSONA DE CONTACTO	Mónica Moreno Carrasco
CARGO	Departamento Educación

NOMBRE DEL MUSEO	Museo de Artes y Tradiciones Populares
DIRECCIÓN	Facultad de Filosofía y Letras. Avenida Tomás y Valiente, 1. Campus de Cantoblanco, UAM. 28049 Madrid
PÁGINA WEB	<a href="http://www.uam.es/cultura/museos/arteytradiciones/default.html">http://www.uam.es/cultura/museos/arteytradiciones/default.html</a>
PERSONA DE CONTACTO	Consolación González
CARGO	Técnica Superior de Etnografía





# 7.3. Formularios y fichas utilizados en la investigación

## FICHA TÉCNICA DEL TALLER

NOMBRE DEL TALLER		
DATOS TÉCNICOS		
ACTIVIDAD DISEÑADA POR		
EDAD		
DURACIÓN		
DESARROLLO DEL TALLER		
OBJETIVOS DEL TALLER		
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN		
CONTENIDOS		
MATERIALES		
TEMPORALIZACIÓN		

RESULTADOS	
DESARROLLO DEL TALLER	
CONCLUSIONES	
OBSERVACIONES	

PUESTOS EN PRÁCTICA	
LUGAR	FECHA

**FICHA DE RECOGIDA DE DATOS**

FICHA DE RECOGIDA DE DATOS		
<b>DATOS DEL GRUPO</b>		
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		
NÚMERO DE GRUPO		
FECHA/ HORA		
Nº PARTICIPANTES	NIÑAS	
	NIÑOS	
	TOTAL	
EDAD		
<b>DATOS TALLER</b>		
MONITORES		
DURACIÓN		
OTRAS CARACTERÍSTICAS		
DESARROLLO		
OBSERVACIONES		
CONCLUSIONES		

## FORMULARIO ENVIADO A LOS CENTROS A VISITAR

FORMULARIO PARA ESPACIOS MUSEÍSTICOS:

Nombre

1. Marque con una X la definición que más se ajuste a su espacio

Museo

Galería de arte

Otros (especificar)

Centro cultural

Fundación

2. ¿Dispone de departamento pedagógico propio? ¿Desde que fecha?

3. Si realiza actividades educativas y no dispone de departamento pedagógico, ¿quién las organiza e imparte?

4. ¿Qué actividades educativas realiza? ¿Desde que fecha?































5. ¿Qué formación media tienen los educadores que las imparten?

6. ¿Cuál es la metodología que utilizan?

7. ¿Realizan investigaciones con los resultados de los talleres?

8. ¿En qué espacio son realizadas las actividades didácticas?

## EVALUACIÓN TALLER NAM JUNE PAIK. MOD.P

Nos gustaría saber si...					
1. ¿Te ha gustado el taller?					
2. ¿Has aprendido algo en el taller?					
3. ¿Te han gustado los guías?					
4. ¿Y la exposición?					
5. ¿Volverías a un taller de arte en un museo?					
6. ¿Volverías a venir a una exposición?					
7. ¿Nos cuentas algo que hayas aprendido?					
8. ¿Quién es Nam June Paik?					
9. ¿Quieres comentarnos algo del taller?					



## 7.4. Fichas talleres *curARTE* en verano 2007

### *Taller de CUENTOS y PERSONAJES ENCIENTADOS*



**Materiales:** Cartulinas, rotuladores, ceras, tijeras, lápices, etc.

**Desarrollo:** El *detonante* de este taller será un *personaje encuentado invitado*. Se puede iniciar el taller con un fragmento del cuento al que pertenezca el personaje. A partir de ahí los chicos tendrán que recrear y caracterizar al personaje mediante el dibujo.

#### **Otras propuestas:**

- **RECONTEXTUALIZANDO** a nuestros *personajes encuentados* en el hospital  
Escribir nuevas historias o cuentos para estos personajes, pero dentro del hospital.
- **DESCUBRIENDO** otros *personajes encuentados* desconocidos  
Buscar personajes mitológicos o personajes de cuentos no conocidos (no europeos u occidentales) y trabajar con ellos.

#### **Algo de ARTE CONTEMPORÁNEO:**

Nam June Paik y sus *animales electrónicos*



cap  
7



*Nam June Paik recupera la tradición oriental a partir de la construcción de esculturas de animales mitológicos que se insertan en objetos contemporáneos, como el vídeo y la televisión*



*Este artista diseña intervenciones en espacio públicos, como plazas, etc., e invita al público-ciudadanos a que generen la propia obra actuando en ella*

### Taller de INTERVENCIONES



**Materiales:** Fotocopias de las fachadas del hospital, revistas, lápices, ceras, pegamento, tijeras, etc.

**Desarrollo:** El *detonante* de este taller será el propio edificio del hospital. Mediante la técnica del *fotocollage*, se tratará de transformar la fachada del hospital y darle otro uso:



### Otras propuestas:

- *¡¡SOMOS ARQUITECTOS!!* Trabajando con los *planos del hospital*



### Algo de ARTE CONTEMPORÁNEO:

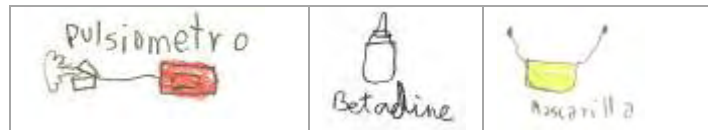
Rafael Lozano Hemmer y sus *intervenciones* en espacios públicos



### Taller de OBJETOS (I)

**Materiales:** Papel, lápices, colores, etc.

**Desarrollo:** El *detonante* de este taller será el de crear un CATÁLOGO de objetos del hospital. Este catálogo ya existe en la web curarte, pero aún necesita muchos más objetos.



### Otras propuestas:

- Explica cuál es el uso de ese objeto del hospital  
Como lo que estamos construyendo es un catálogo, también podría ir acompañado de explicaciones sobre el funcionamiento del objeto

### Algo de ARTE CONTEMPORÁNEO:

Claes Oldenburg y sus objetos gigantes



Oldenburg es un artista que crea objetos a escalas muy superiores a las reales que permiten al espectador interactuar con la obra de un modo diferente.

## Taller de OBJETOS (II)



**Materiales:** Gasas, cartulinas, lanas, papeles, tijeras, revistas, etc.

**Desarrollo:** se proponen dos acciones:

1. Trabajar a partir de objetos de hospital y cambiarles su función, por medio de la *paradoja visual* (ver Chema Madoz)  
Detonante: La *paradoja visual*
2. Trabajar con el soporte *gasa*, como material creativo (como si fuera una red, para insertar y colgar objetos de las gasas, etc. (ver Ernesto Neto). Detonante: *material gasa*

### Algo de ARTE CONTEMPORÁNEO:

#### Chema Madoz y sus *paradojas visuales*

Este fotógrafo trabaja a partir de objetos que transforma dándoles una función imposible



#### Ernesto Neto y sus *gasas-lycras*

Este artista trabaja con el material de la lycra para generar espacios diferentes.





### *Taller de ÁRBOLES GENEALÓGICOS*

**Materiales:** tijeras, colores, papel, papel continuo grande, etc.

**Desarrollo:**

**PRIMERA PARTE: Creación de un ÁRBOL GENEALÓGICO PERSONAL**

En esta primera parte se propone construir un árbol, estos árboles pueden realizarse en grandes tamaños (papel continuo) o bien en pequeño formato.

**SEGUNDA PARTE: Investigación personal de los miembros del ÁRBOL GENEALÓGICO PERSONAL**

Esta es la parte con mayor implicación del niño, preguntar nombres de abuelos, bisabuelos, primos, tíos, que vayan tejiendo su propia historia personal. Es una tarea de investigación en la que el niño tendrá que recurrir a sus familiares para ir creando su propio árbol.

**TERCERA PARTE: Elaboración de RETRATOS para el ÁRBOL GENEALÓGICO**

Crear y realizar retratos de familia, bisabuelos, tíos, hermanos, todos retratados por el niño.





## Taller de ANIMALES FANTÁSTICOS

### Materiales:

Para el **ANIMALARIO**: Fichas de archivo A5, lápices de colores, ceras, rotuladores, etc.

Para el **ANIMAL FANTÁSTICO**: plastilina (si en 3d), o bien en papeles y cartulinas con lápices y colores

### Desarrollo: se proponen dos acciones:

- Crear un **ANIMALARIO**. Se trabajará con las fichas de archivo A5. Se generarán varios animales completos que luego se cortarán para crear un animal nuevo. Hay que respetar las marcas del torso-cuerpo -cola, para que los animales resultantes funcionen.



- Trabajar con los **ANIMALES FANTÁSTICOS** de la mitología, y generar sus imágenes: El taller se iniciará repartiendo a cada niño la definición de un ser-animal mitológico. Se podrá trabajar en dos dimensiones dibujando sobre papel, o bien con plastilina.

## Taller de MAIL-ART



**Materiales:** Cartulinas para hacer POSTALES, POST-IT, etc.

**Desarrollo:** Este taller tiene como objetivo *generar espacios para la comunicación* dentro del hospital.

- Proponer un *muro de mensajes* con *post-its*
- *Envíos de postales* creadas (se podrían intercambiar entre los niños de las diferentes unidades) de tal modo que exista una red de conexión entre ellos.



Algo de ARTE CONTEMPORÁNEO:



*Propuestas de Arte, como en Madrid Abierto. O propuestas funcionales desde la decoración*

## Taller de VIDEOCLIPS



### Materiales:

Detonante: Videoclips de Michel Gondry y Chris Cunningham

Presentación: Power Point , DVD, etc

Fase producción: libro o cuaderno de artista, cartones, papel continuo, colores (rotuladores, etc.)

### Meta de aprendizaje:

Conocimiento de la imagen en movimiento como medio expresivo, creativo y artístico.

### Desarrollo:

El videoclip como forma de expresión que permite unir IMAGEN + MÚSICA + TEXTO.

Muchos jóvenes artistas y realizadores trabajan directamente con la imagen y la música, son los directores de videoclips.

La serie de DVDs, *The Work of director*, reúne los trabajos de directores como Michel Gondry, Spike Jonze o Chris Cunningham.

Mezclar en menos de 5 minutos imágenes imposibles, historias de amor, fantasía, animales, espacios irreales, etc. Todo es posible para acompañar una canción de grupos y solistas como Madonna, The Chemical Brothers, Björk, Massive Attack o Kylie Minogue.



Storyboard de una película  
*Star Trek*



Otras propuestas:

**LA IMAGEN EN MOVIMIENTO**

1. Breve historia de la imagen en movimiento: cine y vídeo
2. El lenguaje audiovisual: análisis del plano, montaje, audio, etc.

**LA FOTONOVELA: LA NARRACIÓN ILUSTRADA**

1. El guión narrativo
2. realización de una fotonovela de 16 viñetas a partir de un guión creado. Se propondrán una serie de temas para realizar los guiones

**EI VÍDEOCLIP: IMAGEN Y MÚSICA**

1. Breve historia del *videoclip*.
2. Visionado y análisis de ejemplos.

**EL STORY-MOVIE DE UN VÍDEO CLIP**

1. ¿Qué es un story-movie?
2. Elegir una canción. Escribir su letra (si es en otro idioma) a ser posible conseguir su traducción.
3. Construir una serie de 16 viñetas que ilustren las imágenes del vídeo-clip musical

Aquí aparecen unas imágenes del videoclip musical *"All is Full of Love"* de la cantante islandesa Björk. El vídeo ha sido realizado por un conocido joven director, Chris Cunningham:



### Taller de PLANTILLAS, GRAFFITI: ARTE URBANO... ARTE EN LA CALLE



#### Materiales:

Detonante: Imagen de las *plantillas*.

Presentación: Power Point

Fase producción: libro o cuaderno de artista, cartones, papel continuo, colores (rotuladores, etc.)

#### Meta de aprendizaje:

Conocimiento de otras manifestaciones artísticas que forman parte del arte contemporáneo actual.

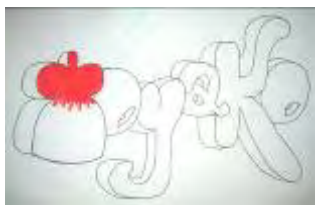
*Movimiento plantillero, los graffiteros, etc.* Análisis de sus contextos de actuación. Aplicaciones de sus ideas y técnicas a nuestros contextos, etc.

#### Desarrollo:

Conocimiento de otras manifestaciones artísticas que forman parte del arte contemporáneo actual.

*Movimiento plantillero, los graffiteros, etc.* Análisis de sus contextos de actuación. Aplicaciones de sus ideas y técnicas a nuestros contextos, etc.

Además un *libros de artista* puede ser un pequeño catálogo para artistas que consiguen en un pequeño formato expresar sus formas de hacer arte. Por ejemplo, el GRAFFITI. Muchos *graffiteros* tienen sus propios libros de artista, pequeños tesoros en los que aparecen sus dibujos, firmas, etc.



#### Otras propuestas:

- **REALIZACIÓN DE UN LIBRO DE FIRMAS PERSONAL**
  1. Escoge un cuaderno, libro, etc. que te sirva como soporte de tu libro de artista
  2. Utilízalo como si se tratara de un diario visual, haz tus dibujos, tus firmas, etc.

- **TRABAJO DE ANÁLISIS DE PLÁNTILLAS**
  1. Estudio y discusión del fenómeno "plantillas" en la calle
  2. Logotipos, pictogramas, etc.
  3. Trabajo con siluetas, vacíos, etc.
- **REALIZACIÓN DE UNA PLANTILLA PERSONAL**
  1. Realización de bocetos y definitiva silueta personal
  2. Integración o fotomontaje de esa silueta en varios entornos.
- **REALIZACIÓN DE UN LIBRO DE FIRMAS PERSONAL**
  1. Graffiteros: Xuxo, Basquiat, etc, ...
  2. Realización de un graffiti en un espacio

Algo de ARTE CONTEMPORÁNEO:



Keith Haring



