



Ricard Huerta**

* El artículo recoge algunas de las conclusiones del Proyecto AECID A/8780/07 (Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo), que se desarrolló durante 2008 y cuyo título es "Maestros y museos.com. Red iberoamericana de educación artística en museos", del Grupo de investigación Arte y Educación, grupo en el que desarrollan sus actividades docentes e investigadores vinculados al Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València. En el título hemos usado la expresión "maestras" para referirnos a las docentes de las etapas que corresponden a la enseñanza obligatoria (que en España finaliza a los 16 años). Además, porque un elevadísimo porcentaje de este colectivo profesional está compuesto por mujeres, y porque pensamos que el rango de género tiene aquí una marcada relevancia. Consideramos fundamental el papel que ejercen las maestras en la formación estética de su alumnado. Entendemos que una de las actividades que fomentan estas maestras de forma habitual y constante son las visitas a museos. Gracias al esfuerzo de estas docentes, los museos pueden presentar en sus informes anuales unas cifras de visitantes que en buena medida han sido alimentadas por los públicos escolares.

** Doctor. Profesor de Educación artística.

E-mail: ricard.huerta@uv.es

Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia*

Resumen

Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia

El presente artículo recorre algunas de las geografías más habituales que sirven de engranaje entre el espacio escolar y la institución museística. Las instituciones, los responsables de la clase política, los conservadores y curadores, especialmente cuando explican ante los medios de comunicación el éxito de sus gestiones, nunca se acuerdan de nombrar el esfuerzo que este sector de educadores ha realizado para poder así llenar las salas de exposición. Hemos de intentar recapacitar sobre esta situación incómoda. Comprobamos, mediante nuestro análisis, que ni al museo le interesa en exceso la figura del maestro, ni tampoco desde el espacio escolar se ha generado un acercamiento efectivo hacia el museo. Ambas partes escenifican, pues, un particular matrimonio de conveniencia. No se aman, no se conocen. Pero las visitas de escolares a los museos no cesan de aumentar. Si bien es positivo que cada día se acerque más público infantil a los museos, también deberíamos impulsar la calidad de estas visitas. Para ello, nosotros optamos por incidir en el estudio de las maestras, del heterogéneo pero sólido grupo docente, la bisagra que permite escenificar el linde entre ambas realidades educativas. Dicho estudio propicia un mayor conocimiento de las personas que pertenecen al amplio espectro de los profesionales docentes. Al mismo tiempo generamos un reconocimiento de su trabajo, pero ante todo le proporcionamos una visibilidad que se han ganado a pulso.

Abstract

Female teachers and museums. A marriage of convenience

This article travels through some of the most common geographic spots that connect learning spaces and museums. One of the activities promoted by female teachers in a habitual and constant way is museum visits. Nevertheless, institutions, politicians, museum keepers and art curators usually forget to mention—especially when explaining the mass media about their achievements—these educators' contributions to the success inside art galleries. We should react to this uncomfortable situation. By means of this study, we realized that museums are not very interested in teachers, and that schools haven't made effective efforts to approach museums, either. Thus, both parties configure a peculiar marriage of convenience. They don't love or know each other. Yet, pupils' visits to museums keep on the rise; it is good that every day more kids get closer to museums, but we should improve the quality of these visits. That's why we decided to make a contribution to the study on female teachers, a heterogeneous but solid group of professionals who facilitate the connection between these two educative realities. This study enables a better understanding of those who make part of a wide spectrum of education professionals. At the same time, it brings about visibility of these professionals, but above all a well-deserved recognition of their work.

Résumé

Enseignantes et musées. Mariage de convenance

Cet article présente quelques géographies les plus habituelles servant comme charnière entre l'espace scolaire et l'institution des musées. Dans le titre nous avons utilisé l'expression "professeurs femmes" pour faire référence aux enseignantes des étapes qui correspondent à l'enseignement obligatoire (celui-ci conclut à 16 ans en Espagne). Nous l'écrivons au féminin parce qu'un haut pourcentage de cette communauté professionnelle est composé par des femmes, et parce que nous pensons que la gamme du genre a une pertinence marquée ici. On considère fondamentalement le rôle exercé par ces femmes dans la formation esthétique de leurs élèves. Nous comprenons qu'une des activités encouragées par ces enseignantes d'une manière habituelle et constante est la visite aux musées. Grâce à l'effort de ces enseignantes les musées peuvent présenter dans leurs rapports annuels quelques chiffres de visiteurs, nourris par les publics scolaires en grande partie. Les institutions, les responsables de la classe politique, les conservateurs et les curateurs, surtout quand ils expliquent devant les médias le succès de leurs administrations, ne se souviennent jamais de nommer l'effort que ce secteur d'éducateurs a fait pour remplir les salles d'exposition. On doit donc essayer de réfléchir à cette situation gênante. À partir de nos analyses on a éprouvé qu'au musée ne l'intéresse pas beaucoup la figure du professeur, ainsi que l'espace scolaire n'a créé une approche efficace envers le musée. Les deux parties mettent en scène donc un particulier mariage de convenance. Ils ne s'aiment pas l'un l'autre, ils ne se connaissent pas. Mais les visites d'école aux musées ne cessent pas d'augmenter. Bien que ce soit positif que tous les jours le public d'enfants s'approche aux musées nous devrions encourager aussi la qualité de ces visites. Pour cela, nous avons choisi d'influencer dans l'étude des enseignantes, du groupe pédagogique hétérogène mais solide, la charnière qui permet de mettre en scène la frontière parmi les deux réalités pédagogiques. Cette étude favorise une plus grande connaissance de gens qui appartiennent au spectre large des professionnels enseignants. En même temps, nous cherchons une reconnaissance de leur travail, mais nous leurs fournissons surtout une visibilité qu'ils ont gagné avec effort et engagement.

Palabras clave

Arte, museos, educación artística, formación de educadores, educación en museos

Art, museums, art education, teacher education, education in museums

Art, musées, éducation artistique, formation des enseignants, éducation dans les musées

Introducción

En agosto de 1994 se realizó, en el Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM), una conferencia titulada “Nuevas propuestas de educación artística en España”. Al acto asistieron más de trescientas educadoras, especialmente de infantil y primaria, interesadas por el tema. El conferenciante, por la emoción, o tal vez porque esto es habitual en las primeras visitas al continente americano, pasaba en aquellos momentos por una crítica situación. Había sido invadido por lo que ustedes llaman “la venganza de Moctezuma”, una enfermedad pasajera y relativamente leve, cuyos síntomas se manifiestan ante todo por un impresionante dolor de tripa. El acto concluyó con una emotiva lluvia de preguntas, evidenciando una vez más la confianza depositada por los docentes colombianos en las posibilidades de la educación artística.

Ahora, quince años después, aquel atacado profesor atiende a la amable demanda de vuestra publicación, para explicar algunas de las experiencias que hemos llevado a cabo en los últimos tiempos, siempre motivados por impulsar la educación artística también en los espacios no formales.

Acercándonos a las maestras

El Grupo de Investigación Arte y Educación elaboró recientemente dos informes,¹ en los que se analiza el papel de las maestras cada vez que el alumnado visita las exposiciones de los museos. El primer informe, titulado “Del aula al museo. Usos y estrategias de los maestros en las visitas a exposiciones”, revela que existe un verdadero desconocimiento de las realidades que viven, por un lado, los maestros en sus escuelas, y por otro, los educadores de museos, así como los propios museos. Este desconocimiento mutuo se manifiesta como un desapego casi dramático, ya que desde los departamentos educativos de los centros de arte suele existir un interés primordial por el alumnado escolar (al que se le considera “el público”, como si sus profesoras no lo fuesen), lo cual repercute en lo que denominamos una *situación de invisibilidad*, una falta de presencia activa que afecta especialmente a las maes-

1 Grupo de investigación emergente de la Universitat de València, que cuenta con profesorado de diversos ámbitos educativos. En la página web maestrosymuseos.com aparece la relación de los miembros investigadores. También pueden recogerse contenidos de nuestras investigaciones en Huerta y de la Calle (2008), así como en Huerta, de la Calle y Ribera (2007).

tras, quienes sólo ejercen como mediadoras, como administradoras y transportistas.

Teniendo en cuenta la máxima de una autora de referencia como Eilean Hooper-Greenhill, quien siempre defendió el llamado *antes, durante y después*, es decir, la preparación y el posterior aprovechamiento de las visitas a los museos, en la mayoría de casos, precisamente debido a ese desconocimiento mutuo al cual aludíamos, a las maestras se les deja toda la responsabilidad en lo referente a los momentos anterior y posterior a la propia visita. La autora asegura que “una forma de conseguir público es trabajar con un grupo para preparar una exposición, un video o una escenificación” (Hooper-Greenhill, 1998: 41), al referirse a las nuevas prácticas que se han ido introduciendo en los museos con el fin de atender las necesidades de los grupos que no se sienten representados. Lo curioso es que mientras se verifican esfuerzos para atraer a colectivos que antes no se consideraban atendidos por las instituciones, sigue sin entenderse que las maestras continúen invisibilizadas, ya que funcionan como meras portadoras, como objetos, sin tener en cuenta que son sujetos con sus propias ideas, con sus peculiares preocupaciones personales y profesionales, con necesidades particulares.

El segundo informe elaborado por el grupo de investigación se titula “Maestros y museos. com. Red iberoamericana de educación artística en museos”. En él se confirma, en el ámbito internacional, lo que comprobábamos en el anterior informe, teniendo en cuenta las aportaciones que nos llegaron de los investigadores universitarios de Cuba (Ramón Cabrera), Uruguay (Fernando Miranda y Gonzalo Vicci) y Chile (Luis Hernán Errázuriz). En cualquier caso, las situaciones de cada país son diferentes, y entrañan especificidades peculiares. Lo que revela el contraste, al trasladarlo a diferentes países, es que, en los casos de Uruguay o Cuba, eran los problemas de tipo socioeconómico los que principalmente impedían un acercamiento entre los maes-

tros y los educadores de museos. Las propias maestras uruguayas, las que trabajan en entornos más deficitarios, se quejaban de la falta de recursos para organizar actividades extraescolares que supusieran un desplazamiento. Esta misma queja fue la tónica general en el rastreo que hicimos en Cuba.

Para conocer lo que pensaban las docentes, empleamos un modelo de investigación basado en metodologías cualitativas, que implican la observación a las maestras en sus clases, también en sus visitas y, posteriormente, la realización de entrevistas semiestructuradas. El cuestionario ha evolucionado en los últimos cursos, pero mantiene el mismo espíritu con el que iniciamos el proyecto.

Un cuestionario para las maestras y para los museos

La encuesta que utilizamos en nuestra investigación se compone de cinco apartados, que contienen un total de sesenta preguntas. Se ha elaborado con el asesoramiento de profesionales de diferentes ámbitos, especialmente vinculados a la antropología, la sociología y la comunicación. La hemos ido reformando y adecuando a las nuevas necesidades, durante estos años. Se pretende articular la recepción de datos con las contestaciones a las preguntas, pero también mediante la observación, en el aula y en el museo, de las prácticas descritas, como parte de un estudio cualitativo, teniendo en cuenta el planteamiento de entrevista semiestructurada organizada de forma individual, como lo propone McKernan (1999).

Existe una batería de preguntas que se preparó inicialmente para ofrecerla a maestros y maestras. Con este modelo se han realizado, en los últimos años, cerca de trescientas entrevistas a maestros de escuela (preferentemente de primaria), tanto en España como en Uruguay, Chile y Cuba. A partir de este cuestionario inicial, y manteniendo los ítems e

intereses, se elaboró una segunda batería de preguntas, pero en este caso dirigida a los responsables educativos de museos.

Se partía de una mirada especular, en la que pudiesen aparecer reflejados ambos colectivos: los maestros y los educadores de museos. El cuestionario se distribuye en los siguientes puntos de interés (bloques):

1. Planteamiento educativo del museo: equipo de trabajo y espacio.
2. Organización de las visitas al museo.
3. Relación con las instituciones museísticas y centros de arte.
4. Formación del profesorado en materia de arte y museos.
5. Posibles mejoras en los futuros contactos entre educadores y museos.

Como ejemplo de las preguntas que forman parte del cuestionario, destacamos aquí algunas de las más representativas de cada bloque:

7. ¿Son las mismas personas las que diseñan el taller y las que posteriormente hacen el seguimiento de las actividades?
12. ¿Qué persona del museo suele estar en contacto con los maestros que preparan sus visitas?
25. ¿Podrían las visitas de escolares al museo ayudar a desarrollar nuevas metodologías y recursos pedagógicos en el aula?
44. ¿Se preparan desde el museo orientaciones y materiales para pasárselas a los maestros con antelación a la visita?
55. ¿Cree que resultaría positivo organizar cursos de formación del profesorado en materia de educación y museos?

En nuestro estudio hemos destacado algunas respuestas significativas, especialmente aquellas que son más habituales, o bien las que refuerzan ciertas cuestiones que aparecieron

tanto en la recogida de datos como en nuestras observaciones en directo. Se han visitado personalmente los espacios de los museos que han colaborado.

Cuando la maestra va al museo

Con frecuencia, los museos conciben a los maestros como un ente uniforme, como si se tratase de meros intermediarios que facilitan el acceso de públicos al museo. Si partimos del factor formación, observamos que, al menos en España, en nuestras facultades de educación existe un importante déficit en materia de educación artística, lo cual ya perjudica una posible preparación inicial de las futuras maestras en este ámbito.

También es cierto que estamos hablando de actividades no curriculares, que suelen llevarse a cabo en espacios no formales. No perdamos de vista que la responsabilidad en cuanto a la seguridad de los niños que se desplazan al exterior del recinto escolar recae en los maestros que organizan las actividades. Estas cuestiones deberían estar presentes en la agenda de las previsiones sobre actividades que se programan desde los museos, ya que a los maestros no se les puede exigir ni ser historiadores del arte ni tampoco artistas y, por tanto, el posible déficit en su formación (en cuanto a artes se refiere) viene marcado por una insuficiente preparación inicial, que resulta llamativa en los estudios universitarios. También nosotros, como formadores desde la universidad, tendríamos que tomar un posicionamiento claro en la posible solución de este ámbito formativo.

Al maestro le corresponde programar una serie de visitas anuales para su alumnado (actividad que puede contemplar desde una visita a la granja escuela, al teatro, a una fábrica, a un mercado, hasta una salida que tenga prevista la visita a un centro comercial). Hablamos de actividades que se llevan a cabo ha-

bitualmente en un solo día, y que se desarrollan durante las horas lectivas de una jornada. El maestro como *objeto* (frente a nuestra idea del maestro como *sujeto*) cumple con una serie de rituales que, en realidad, nadie le exige como profesional de la enseñanza. Es muy escasa la normativa referida a las obligaciones que atañen a las actividades cuando éstas suponen salir del centro escolar. Se actúa con cierta inercia en este sentido.

Los maestros interesados asumen una serie de responsabilidades y, desde luego, intentan llevarlas a cabo con el máximo de interés y eficacia. Una vez instalados en estas dinámicas, ya resulta más difícil salir de ellas. Por el hecho de haberlas organizado en alguna ocasión, los implicados pasan a engrosar las filas del profesorado que “debe” seguir atribuyéndose esta responsabilidad. De no hacerlo, se les estigmatiza por su falta de interés al respecto, incluso reprochándoles su poca implicación.

Planteamos aquí la oportunidad de que se conciba a los maestros no como un *objeto* (mero intermediario), sino como un auténtico *sujeto*, del que vamos a tener en cuenta sus intereses, sus responsabilidades, sus planteamiento y sus posibles deficiencias en cuanto a cuestiones muy concretas (no podemos exigir que todo el profesorado sea experto en arte).

En las entrevistas a responsables de departamentos educativos de museos, esta cuestión aparece cuando preguntamos:

¿Cree usted que los maestros que traen a su alumnado al museo disponen de la suficiente formación en materia de arte como para desarrollar adecuadamente este tipo de visitas?

Ante lo cual, nuestra entrevistada AB responde: “En algunos casos sí. En las visitas que proponemos no es necesario que el profesor esté formado”. Mientras que RF, de otro museo, también de gestión privada, afirma que:

“No, en ningún nivel”. Aunque añade: “Con excepciones”.

Estas aparentes diferencias en relación con la capacidad o formación específica de los maestros apuntan de nuevo a una idea del docente como *objeto*. Es decir, tanto si la respuesta es que “en las visitas que proponemos no es necesario que el profesor esté formado” como si se aduce que “no está formado en ningún nivel”, a lo que nos lleva dicha actitud es a la aceptación asumida de que los maestros y las maestras no hace falta que estén excesivamente preparados/as, ya que de la visita se encargarán los propios responsables del museo. De hecho, una de las responsables de museos entrevistada responde con un contundente “no” a la cuestión planteada sobre la formación de los maestros en materia de arte.

Tanto si al docente se le detecta y trata como *objeto* o como *sujeto*, en ambos casos asumiríamos que a los docentes *se les ve*. Lo realmente denunciado es que a las maestras, sencillamente, *no se las ve*. Son invisibles para el programador del museo. Funcionan como intermediarias, y sólo son *vistas* en el momento en que llegan a la sala con su alumnado. Después vuelven a desaparecer.

Y si bien los educadores de museos parece que claudican ante la evidente falta de preparación de los maestros en materia de arte, no es menos cierto que dicha perspectiva solamente se puede resolver con un gran esfuerzo formativo que capacite en estas materias al profesorado. Puede que una manera de resolver este cúmulo de coincidencias consista en replantear la cuestión. No podemos perder de vista que una actividad como la visita al museo consta en realidad de varios momentos (Bourdieu y Darbel, 2003; Ebitz, 2008; Hooper-Greenhill, 1991; Huerta, 2008b). Se podría empezar incidiendo en alguno de estos *momentos*. Por ejemplo: preparando a las maestras para que organicen visitas intencionadas y transcendentales.

Aunque existe una conciencia asumida respecto a la necesidad de contar con visitas de escolares, sigue presente una cierta apatía en lo referido a “atender” a los maestros. Para algunos museos resulta decisiva la afluencia de públicos escolares si desean mantenerse como institución, pero aun así, la beneficiosa cercanía entre ambas entidades (escuela y museo) es una meta lejana. Esperamos que este tipo de desencuentros pueda superarse progresivamente, incluso asumiendo ciertas obviedades y, por supuesto, siendo conscientes del papel que cada estamento puede ejercer desde su ámbito particular. El trabajo en redes resultará clave para provocar y fomentar este tipo de acercamientos (Sekules, 2003). Tal y como han observado los analistas económicos, la posibilidad de organizar el intercambio entre diferentes campos de acción responderá de forma efectiva a las dinámicas de relaciones, y especialmente a la habilidad de sus protagonistas para interactuar (Falcao et ál., 2009: 21).

Contactos previos muy recomendables

Las vías tradicionales de contacto previo entre el museo y la escuela habían sido hasta hace bien poco las publicaciones impresas (folletos, trípticos, programas de mano) así como la conversación telefónica. El impulso de los espacios virtuales y las herramientas web han propiciado nuevas prácticas y están facilitando un mayor acercamiento, aunque todavía predomina el contacto personal para concretar las visitas. El acuerdo por teléfono (que también nosotros consideramos muy adecuado) suele completarse con una visita personal previa por alguno de los maestros del colegio que prepara la visita.

Al preguntar a los responsables de los museos sobre una cuestión muy general como “¿Qué piensa usted que motiva a los maestros para organizar visitas a museos?”, aparecen ciertas prácticas que conviene tener en cuenta. RF considera que “en algunos casos

este tipo de actividades puede completar o beneficiar las carencias del aula”, al tiempo que recuerda la incidencia de “los consejos escolares, al impulsar este tipo de movilidad”. También KM cree que un factor de motivación importante puede ser “el hecho de cumplir con un programa anual de visitas”.

Todos los museos consultados fomentan las actividades dirigidas a escolares, ya que necesitan contar con estos públicos, generando visitas de modo habitual y paulatino, y partiendo de una coordinación previa a la visita. Con estas premisas se evitan las estridencias propias de los movimientos bruscos y pendulares que provocan otras tipologías de públicos, como, por ejemplo, los turistas en períodos vacacionales. En este sentido, las encuestas revelan que los responsables de departamentos educativos han de estar muy pendientes del apoyo que reciben de la dirección de su museo, ya que fomentar la programación de actividades escolares “es una cuestión de voluntades”, o tal y como afirma RF, “en nuestro caso el museo cree que así se genera una educación de públicos y se amplía la calidad de estos públicos. Nuestros directores apoyan estos temas y se implican”.

La conversación telefónica entre una persona del departamento educativo del museo con un maestro o maestra del colegio que desea organizar la visita constituye el momento clave de la concreción de la actividad. Si bien antes puede haberse utilizado algún tipo de información (impresa o en web), no será hasta que se gestiona verbalmente la visita cuando quedará de alguna forma cerrada la posible actividad. En todos los museos consultados son los miembros del departamento educativo quienes están disponibles para mantener estas conversaciones con los maestros.

Según CT, que trabaja en un museo de arte moderno y contemporáneo, lo que atrae y motiva a los maestros para organizar visitas a museos es su

[...] afán de curiosidad por el arte contemporáneo, una convicción por fomentar la cultura, porque a nivel personal les interesa y les motiva, para buscar respuestas a aquello que no comprenden. Porque la visita a un museo puede tener un aspecto lúdico y reflexivo para el alumnado.

El comentario de CT sirve aquí para introducir un elemento clave: el interés personal del propio maestro por el arte. En caso que aceptemos esta premisa, las visitas no se deberían planear únicamente por y para el alumnado. También los maestros, cuando acuden al museo, están desarrollando una actividad de sensibilización y de formación personal. En esa circunstancia, ¿quién se acuerda de los maestros en el momento en que los guías empiezan a atender a los niños y las niñas en la sala del museo? (Huerta, 2008a; Ebitz, 2008).

Al formular la pregunta “¿Suelen visitar los maestros la exposición antes de traer a su alumnado?”, en la mayoría de los casos se recibe una respuesta afirmativa. De aquí emerge también una cuestión relativa al tema que habíamos introducido: los maestros que con frecuencia organizan las visitas a museos son profesionales de la educación a quienes, en lo personal, les interesa el arte, bien sea como espectadores entusiastas y públicos de galerías, bien sea como aficionados a la pintura, a la fotografía o al dibujo. Este bagaje que acumulan dichos maestros y maestras ha sido relativamente poco utilizado por los museos. ¿A quién se le ha ocurrido alguna vez montar una exposición con trabajos de maestros que se dediquen en su tiempo libre a la creación artística?; ¿es que sus vocaciones no pueden considerarse también un parámetro cultural y educativo?; ¿acaso no son siempre estos maestros quienes suelen involucrarse en la organización de visitas a museos?

El aumento de la concienciación por parte del colectivo docente ha desarrollado también nuevas pautas educativas, animadas por diferentes teorías pedagógicas (Giroux, 1990), lo

cual podría ser motivo de atención desde los modelos que aporta la cultura visual (Hernández, 2000; Duncum, 2001). Las posibilidades de integración que permite la cultura visual apuntan hacia los intereses de los propios implicados (Duncum, 2007).

Un matrimonio de conveniencia puede funcionar desde la amistad

Necesitaremos la opinión de las maestras si realmente queremos conocer sus necesidades, ya que habría que orientar las nuevas políticas museísticas y pedagógicas hacia una verdadera adecuación a la realidad actual de la escuela. La profesora Alice Wexler evidencia que los museos nos presentan mensajes sobre el poder, la historia, el conocimiento y la identidad. La autora explora nociones emergentes a partir del contacto con las audiencias y las comunidades, con el fin de promover nuevas estrategias pedagógicas, animando a individuos y comunidades a promover nuevos modelos de exposiciones y eventos, más emparentados con sus necesidades, desde la participación, el diálogo y el debate. De sus conclusiones destacamos la reflexión que presenta:

Cada vez que acompaño a los estudiantes al museo es como si viese el arte desde una nueva perspectiva. Niños y adolescentes sin adoctrinar en el gusto refinado ofrecen respuestas honestas, que no han sido filtradas por la memoria cultural. Necesitamos escuchar y aprender de ellos (Wexler, 2007: 32).

Pensamos que en una aportación como ésta se resumen muchas de las reivindicaciones que aquí se plantean, ya que al visitar el museo con su alumnado, el docente también experimenta sus propias sensaciones, y esto será, sin duda, algo muy importante en su relación con los estudiantes, pero también supone un enriquecimiento relevante como persona y como usuario del museo.

Figura 1. En el Museo Pedagógico de Montevideo se ofrece a los escolares un taller en el que juegan con ancestrales materiales de escritura, como la tinta y la pluma. Esto sirve a la maestra para elaborar un discurso sobre dicha temática



Aunque puede verse como un aspecto de menor transcendencia, los desplazamientos en las visitas son inevitables, y esto se convierte en un gasto extra tanto para los centros como para los padres, lo cual impide en ocasiones llevar a cabo la actividad. Nos dicen las maestras: “el transporte suele encarecer la visita”, y proponen mejorar, en los museos, “los horarios, los precios, y hacerlo más didáctico”. Incluso se habla de la necesidad de subvenciones administrativas.

En casi la mitad de las entrevistas hemos encontrado alusiones a la falta de formación e información que sufren los docentes. Reclaman “más información previa a los maestros”, “aumentar la comunicación con los docentes”, facilitar “la preparación del profesorado”. En muchas respuestas se argumenta que en las visitas suele fallar la falta de adaptación a los públicos escolares, así como la poca preparación en algunos casos de los monitores: “sería necesario que la programación estuviese más relacionada con los intereses del alumnado”, convendría “una mayor especialización de los

monitores en el tratamiento a los más pequeños”.

Uno de los aspectos que más nos afecta es la demanda de los docentes para adecuar las visitas a museos hacia los intereses de los nuevos públicos, especialmente de los más jóvenes, contando con la “posibilidad de personalizar la visita”, “habilitar un aula didáctica en el propio museo”, e incluso “organizar actividades más interactivas”.

¿Qué deberían potenciar los centros educativos para mejorar las visitas a museos? Nos encontramos con tres aspectos destacados:

1. La formación e información de los docentes, y también de otros estamentos como padres y alumnado (“actualizar la oferta anual de los museos más próximos e informar adecuadamente”, “aulas de información para docentes, alumnos y padres”, “dotar de más contenidos el área de plástica”).
2. Entender la educación artística como elemento prioritario (“potenciar la sensibili-

dad a todos los niveles”, “conocer lo que es el museo y sus posibilidades”).

3. Actualizar los sistemas de intercambio entre el aula y el museo.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ayudar en la organización y el aprovechamiento de las visitas a museos. Algunos docentes demandan más información sobre las obras y los autores expuestos (que podría ir perfectamente en el web del propio museo). Otros reivindican estas tecnologías para el propio alumnado, adecuando los contenidos a sus gustos y necesidades. El beneficio de las visitas virtuales queda claro, aunque sea como herramienta que servirá inicialmente al maestro, por poder preparar la visita con antelación. Pensamos que el medio más adecuado, actualizable y económico sería un website informativo, interactivo y muy funcional. Esto ya lo han entendido muchos museos, aunque siguen sin atender a las posibles necesidades que puedan plantear las maestras como individuos.

Formación inicial y permanente de las maestras para abordar las actividades en espacios no formales

Entendemos que desde la universidad conviene estar muy pendientes de este tipo de problemáticas. Las personas implicadas en estos procesos, tanto desde las instituciones educativas como desde los centros de arte, necesitamos implementar energías en relación con los nuevos retos culturales y comunicativos, para lo cual la participación universitaria se perfila como una apuesta con perspectivas de futuro. Al favorecer un espacio común que vincule a los distintos responsables profesionales, generamos el mejor escenario para la investigación, el que involucra a personas e instituciones. Es el compromiso que adquirimos como agentes sociales, aquello que Henry A. Giroux calificaría como activismo desde la pedagogía crítica:

Lo que aquí está en juego es la necesidad de desarrollar un lazo de unión entre conocimiento y poder que sugiera posibilidades concretas para los estudiantes. Es decir, no sólo para dar a los estudiantes la posibilidad de comprender más críticamente quiénes son ellos mismos como parte de una formación social más amplia, sino también para ayudarlos a que, de una forma crítica, hagan suyas las formas de conocimiento que tradicionalmente les han estado vetadas (Giroux, 1990: 156-157).

Hemos de generar ideas, de plantear preguntas, de adoptar posicionamientos, desde la reflexión razonada, desde la perspectiva crítica. La investigación que necesitamos ha de ser muy porosa a los flujos de ideas que fluyen desde la sociedad.

La creación de grupos de investigadores, en los que también se incluye a docentes y a educadores de museos, posibilitaría articular proyectos conjuntos. Se pueden crear redes de apoyo en el ámbito de la educación artística en museos, incidiendo en el uso de las tecnologías. Se trataría de establecer contactos con los educadores y con los museos, de manera que podamos ayudar a diseñar nuevas estrategias de educación en artes, en una línea multidisciplinar y colaborativa.

Con estas prácticas conseguiremos poner, al alcance de los docentes y de los museos, una serie de herramientas, recursos y estrategias mucho más acordes con la cambiante realidad en la que estamos inmersos.

Además, los investigadores universitarios podemos promover, en la preparación de educadores, las posibilidades formativas que ofrecen los museos. Creando una red también potenciamos la identidad de los educadores en artes, desde el nivel de la educación infantil y primaria hasta el nivel universitario, desarrollando propuestas en las que los docen-

tes puedan manifestar sus inquietudes y adscripciones.

Lo que más nos interesa actualmente es promover el intercambio entre los profesionales de la educación y los gabinetes educativos de los museos e instituciones de ámbito no formal. Si somos capaces de fomentar este diálogo entre las partes, también facilitamos una mejora de la oferta educativa. Y, sobre todo, abriremos el paso a una nueva visibilidad de las maestras.

La insuficiente formación inicial en materia artística depara al colectivo docente un futuro incierto en su acercamiento al universo del arte y de la cultura visual. Éste y otros factores aumentan la distancia de intereses entre educadores, el alumnado y sus respectivas experiencias estéticas. Debido al papel determinante que desempeña el docente en la relación entre la recepción del arte y el alumnado que visita el museo, pensamos que el educador es la pieza clave de este entramado. En última instancia, el valor de espectáculo que últimamente han adquirido los centros de arte (arquitectura y presentaciones o decorados realmente teatrales) añade valor expresivo a la experiencia, involucrándose de manera directa en la vida e intereses de los espectadores y de los diferentes públicos. Los educadores, como fuente de cohesión cultural, han de estar asimismo muy vinculados a las iniciativas que parten de las diferentes administraciones.

Nuestra confianza está basada en la gran capacidad profesional y el talante humano que aporta cada una de las personas que forman parte del entramado educativo, especialmente las maestras. Con estas dinámicas de integración llevamos a cabo la formación de educadores de museos en el diploma de posgrado "Educación artística y museos" de la Universidad de Valencia, un título que promueve la profesionalización de este colectivo, y en el que se tiene muy en cuenta la posterior relación que deberá existir con los docentes de

centros educativos. Esta diplomatura ha sido premiada en 2009 por el Consejo Social de la Universidad, por su implicación con entidades externas y con empresas. Estamos, por tanto, preocupados por la formación de educadores de museos, formando a futuros especialistas para capacitarles profesionalmente con el fin de poder trabajar en los departamentos educativos de los museos. En este período formativo insistimos en que atiendan a las necesidades de los docentes que llevan a su alumnado a las salas de exposición, que les escuchen, que les pregunten. Que les vean.

Una experiencia en la formación inicial de maestros

Hemos explicado hasta qué punto nos interesa que los responsables del museo sean conscientes de la existencia de las maestras, de manera que atiendan, en la medida de lo posible, sus necesidades y articulen estrategias en función de sus ideas. Pero también necesitamos preparar a las maestras en formación, de manera que sean conscientes de su papel esencial en lo referido a visitas a museos.

Con esta intención, hace cinco años conseguimos introducir la asignatura "Talleres de arte en el museo", dentro de la oferta opcional universitaria, tanto para la carrera de magisterio como para otras titulaciones. Aquí volvíamos a comprobar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes universitarios accedieron por vez primera a un museo gracias a sus maestros. En ese sentido, las instituciones culturales (y más los museos como caso emblemático) deberían asumir que el papel de los maestros resulta imprescindible en el acercamiento de los públicos infantiles a los recintos del arte. Este papel esencial también ha de ser interiorizado por las maestras.

A las clases de "Talleres de arte en el museo" sólo pueden acceder algunos estudiantes, ya que la oferta es limitada. Pero ciertamente han abierto una brecha que hasta ahora parecía

insalvable: al aparecer como materia en los planes de estudio, visibiliza la problemática de la que hablamos.

En una entrevista inicial que pasamos al alumnado, más del 80% asume que va poco o muy poco a los museos. Y el 90% afirma que recuerdan haber visitado de niños un museo, con sus maestras, pero que no se acuerdan de qué trataba la exposición. El 65% asegura que tampoco rememora el nombre del museo. Todo ello configura un panorama en el que corroboramos que:

- La mayoría de los niños han ido por vez primera a un museo con sus maestras.
- La mayor parte recuerda haber estado en un museo, pero no qué exposición era.
- Un alto porcentaje de los jóvenes estudiantes universitarios no va habitualmente a los museos, excepto cuando viajan a otras ciudades o países.

Y que conste que hablamos de un sector del alumnado que manifiesta su interés por el tema tratado, ya que se han matriculado en esta asignatura específica.

Figura 2. Visita de las futuras maestras al centro cultural La Nau, de la Universitat de València, dentro del programa de la asignatura “Talleres de arte en el museo”



Esta materia (que por cierto desaparece con los nuevos planes de estudio)² contiene una parte de documentación y un apartado de taller. Las visitas a museos de las futuras maestras (este año el 100% de la matrícula corres-

pondría a estudiantes mujeres) constituyen la actividad más apreciada por las alumnas. Programamos siete visitas a museos muy diferentes (Museo de Bellas Artes, Instituto Valenciano de Arte Moderno —IVAM—, Museo

² Con los anteriores planes de estudio de maestro, en España aparecieron siete especialidades. Entre ellas no estaba la educación en artes visuales, aunque sí las de música y educación física. Con los nuevos planes, integrados en el Plan de Bolonia (unificación europea de títulos dentro del llamado “Espacio Europeo de Educación Superior”), que en el curso 2009-2010 se ponen en marcha, desaparece la llamada “libre elección”, un espacio donde pudimos integrar la asignatura “Talleres de arte en el museo”.

Valenciano de la Ilustración y la Modernidad —MuVIM—, Sala Parpalló, La Nau, Museo Nacional de Cerámica, Centro Cultural Bancaixa). Se combinan entidades privadas y públicas, museos de arte de diferentes épocas y salas de arte contemporáneo, y se visitan los espacios educativos que tiene cada institución. Las visitas son valoradas muy positivamente por las alumnas.

También resultó altamente positivo el ejercicio planteado como taller, en el que las propias maestras, distribuidas en grupos, diseñaban y elaboraban una actividad educativa que pudiese trasladarse como proyecto a uno de los museos visitados.

Indagando en los procesos que se generan desde el museo hacia la escuela: paja estable

David Ebitz se cuestiona por qué motivo existe un desconocimiento mutuo tan evidente entre educadores de museos y maestros de escuela. De hecho, afirma que entre los maestros y el profesorado universitario suele haber un mínimo interés por conocer qué es lo que hacen los educadores de museos (Ebitz, 2008: 1), algo que estamos precisamente relatando aquí, y que hemos podido constatar en nuestros estudios, en especial desde que venimos realizando encuestas personales. Ebitz concluye que los educadores que trabajan en museos de arte llegan a tener más en común con los educadores de otras tipologías de museos y con otros profesionales, que con aquellos que hacen este mismo trabajo de educadores artísticos en escuelas y universidades. Vemos que tanto en el ámbito anglosajón, siempre más aventajado por su tradición en estos temas, como en nuestro entorno mediterráneo, se intentan establecer criterios comunes, ante la perspectiva del museo como un espacio no neutral en la construcción del conocimiento. Ebitz sostiene que desde los museos se siguen promoviendo materiales para los maestros, sin apenas recapacitar sobre si

dichos maestros están únicamente interesados en que los museos promuevan un aprendizaje supletorio a la labor que se realiza en el aula.

Ebitz (2008: 14) propone un acercamiento a los docentes a través de entrevistas, de las que deduce que la mayoría de teorías en las que se apoyan los educadores de museos para generar sus prácticas provienen del campo de la psicología (destacan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, y las experiencias óptimas de Mihaly Csikszentmihalyi, junto con las *Visual Thinking Strategies* de Abigail Housen y Philip Yenawine), aunque detecta que la aparente laguna entre la teoría y la práctica que se ha observado tradicionalmente en las propuestas educativas de los museos venía provocada por la falta de tiempo y de acceso a las discusiones teóricas que padecen los propios educadores.

Tras valorar el papel decisivo que vienen adquiriendo las teorías feministas, poscoloniales, *queer* y ecologistas, desde las que se opta por un punto de vista crítico tanto social como comunicativo, el autor admite que necesitamos mayor presencia de la teoría crítica en los procesos y las prácticas de aprendizaje, si con ello garantizamos asimismo mayor grado de conciencia de los ciudadanos en lo que podríamos denominar la *democracia cultural*. También nosotros abogamos por la actualización de referencias.

Desde nuestra posición privilegiada, articulamos nuevos sentidos vivenciales, ya que estamos presentes en la preparación de las maestras (al actuar como profesorado universitario en la carrera de magisterio) y también formando a futuros educadores de museos (a través del posgrado “Educación artística y museos”). A partir de esta premisa colaborativa, hemos tenido muy presente lo que argumenta María Jesús Agra, al tender un puente hacia las teorías situacionistas. Ella aboga por el que denomina *cuaderno del paseante*, entendido como un sistema activo (Agra, 2008: 208).

Expone el planteamiento de los situacionistas, cuya clave ideológica y artística es la creación de situaciones, es decir,

[...] la construcción concreta de ambientes con capacidad de proponer experiencias altamente significativas y con un fuerte poder transformador (p. 209).

Resultaría de gran ayuda que este tipo de actuaciones fuesen asumidas por maestras y educadores de museos, en un intento de acercamiento a los intereses de cada individuo o colectivo implicado. Esta tarea está, pues, en nuestras manos, cuando desde la universidad incentivamos nuevos marcos de referencia para trabajar en los procesos de aprendizaje artístico.

En la formación que reciben los educadores de museos tenemos la llave de acceso a su posicionamiento a la hora de comprender las necesidades de los maestros que llegan al museo con su alumnado.

En un interesante estudio publicado por John H. Falk (2008: 30) acerca de las tipologías de públicos de museos, no se menciona en ningún momento la figura del maestro. Falk presenta cinco categorías en las que se dividen las intenciones y características del visitante del museo: *“Explorers, Facilitators, Professional/Hobbyists, Experience Seekers, Spiritual Pilgrims”*. Si bien pensamos que su categorización puede resultar idónea para mejorar la satisfacción de los visitantes, una vez más han desaparecido del recuento nuestros visitantes invisibles: los maestros. A no ser que, en realidad, los sujetos/maestros se conviertan, y puede que aquí tengamos la clave, en un modelo más de visitante del museo.

En este sentido, Carla Padró ha insistido en la construcción de narrativas por parte de las instituciones artísticas, debido a lo cual se

[...] presupone que todos los visitantes acuden al museo con los mismos pa-

trones de conocimientos, preconcepciones, expectativas y motivaciones (2005: 145).

En la misma línea argumentativa, la autora detecta que el educador acaba transmitiendo el discurso del curador de exposiciones, al tiempo que se espera del visitante “un rol pasivo, silencioso y permisivo”. Evidentemente, la programación educativa “dependerá de lo que se ha expuesto”, con lo cual, ni los intereses curriculares, ni los deseos de las educadoras que trabajan en la escuela, ni tampoco las dinámicas que promuevan la duda y el conflicto (Padró, 2005: 148) serán motivo de atención por el centro de arte al que han acudido las maestras y su alumnado.

A modo de conclusiones: terapias matrimoniales

Tras haber analizado y contrastado las entrevistas realizadas tanto a maestros como a museos, llegamos a detectar los siguientes síntomas:

- Existe un evidente distanciamiento entre los intereses de los educadores y de los museos, así como en las acciones que ambos llevan a cabo.
- Dicho distanciamiento obedece a una serie de factores relacionados con el currículo escolar, formación de los profesionales, y las funciones que predominan por parte de cada institución.
- Entre el profesorado se detecta una falta de formación en materia artística.
- En el ámbito de los museos se percibe mayor atención hacia la cantidad de visitas escolares que hacia la calidad y la repercusión educativa que dichas actividades podrían generar.
- Existe un grupo minoritario de maestros y maestras muy concienciado con la importancia que puede adquirir el arte en la formación integral de las personas.

- La falta de medios (económicos y de personal) es la principal causa de la poca información que llega a las escuelas en relación con las iniciativas educativas de los museos.
- Todos los implicados afirman que el contacto telefónico personal es necesario para poder gestionar correctamente las visitas.
- Existe poca o nula colaboración entre los diferentes museos en materia educativa.
- El profesorado es consciente de la necesidad de una formación continuada en materia de educación artística y aprovechamiento de las visitas.
- Tanto el colectivo de maestros como el de responsables educativos de museos admiten que las TIC, especialmente internet, podrían favorecer iniciativas de acercamiento.

Debemos establecer vías de contacto para mejorar la relación entre los profesionales de la educación y los responsables de los gabinetes didácticos de los museos. No se trata de terapias al uso, aunque pueden servir ciertos lugares comunes como ámbito de reflexión (Ebitz, 2008; Huerta, 2008b).

Debido a una serie de factores sociales, educativos, culturales y personales, consideramos que los colectivos de los maestros y los educadores de museos deberían trabajar más coordinados entre sí. Comprobamos que los intereses de ambos colectivos siguen distantes, y peor aún, que el conocimiento mutuo resulta mínimo.

Teniendo en cuenta que la afluencia de los públicos infantiles a los recintos museísticos estará muy mediada por la actitud de sus maestros, resulta bastante inverosímil que no se le preste más atención a los docentes cuando se trata de programar actividades o de gestionar políticas institucionales en los numerosos museos que hoy pueblan las ciudades.

Las invisibilidades que padecen las maestras no se comprenden si valoramos el esfuerzo que realizan para organizar las actividades extraescolares, una modalidad de las cuales es precisamente la visita al museo.

Puede que en la formación inicial y continuada de los docentes se encuentre una de las soluciones a esta problemática. Aunque tras haber indagado en esta temática, consideramos muy importante que se adopte un acuerdo de mínimos para generar espacios de acercamiento entre los educadores de museos y los de centros escolares.

Referencias bibliográficas

Agra, M. J., 2008, "Creando situaciones: el cuaderno del paseante", en: R. Huerta y R. de la Calle, eds., *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de València, pp. 199-212.

Bourdieu, P. y A. Darbel, 2003, *El amor al arte. Los museos europeos y su público*, Barcelona, Paidós.

Duncum, P., 2001, "Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education", *Studies in Art Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 101-112.

_, 2007, "Aesthetics, popular visual culture, and designer capitalism", *International Journal of Art and Design Education*, vol. 3, núm. 26, pp. 285-295.

Ebitz, D., 2008, "Sufficient foundation: Theory in the practice of art museum education", *Visual Arts Research*, vol. 34, núm. 2, pp. 14-24.

Falcao, M. et ál., 2009, "The process of historic evolution of organizational fields: An analysis of museums and theaters in southern and northeastern Brazil", *International Journal of Arts Management*, vol. 11, núm. 2, pp. 20-28.

Falk, J., 2008, "Viewing art museum visitors through the lens of identity", *Visual Arts Research*, vol. 34, núm. 2, pp. 25-34.

Giroux, H., 1990, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

- Hernández, F., 2000, *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- Hooper-Greenhill, E., 1991, *Museum and Gallery Education*, Londres, Leicester University Press
- _, 1998, *Los museos y sus visitantes*, Gijón, Trea
- Huerta, R., 2008a, "A complicada vida em parella entre mestres e museos", *Revista Galega de Educación*, núm. 40, pp. 28-32.
- _, 2008b, "Estrategias de los maestros en las visitas a museos", en: *Actas digitales del 2.º Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*, Granada, Universidad de Granada.
- Huerta, R. y R. de La Calle., eds., 2008, *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de València, PUV.
- Huerta, R. y R. de La Calle y M. Ribera, 2007, "Preparing Art Education Specialists for Museums", *9th International Conference on Arts and Cultural Management (AIMAC)*, Universitat de València, [en línea], disponible en: <http://www.adeit.uv.es/aimac2007/index.php>, "Program", "Conference Program", "Session D8".
- Informe del Proyecto "Del aula al museo. Usos y estrategias de los maestros en las visitas a exposiciones", depositado en el Servicio de Investigación de la Universitat de València
- Informe del Proyecto "maestrosymuseos.com. Red iberoamericana de educación artística en museos" AECID A/8780/07 (Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo), que se desarrolló durante 2008
- McKernan, J., 1999, *Investigación acción y currículum*, Madrid, Morata.
- Padró, C., 2005, "Educación artística en museos y centros de arte", en: R. Huerta y R. de la Calle, eds., *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de València, pp. 137-152.
- Sekules, V., 2003, "The museum and the teacher", en: Veronica Sekules y Maria Xanthoudaki, *The Teacher, The School and The Museum*, Norwich, Socrates Programme of EU, University of East Anglia.
- Wexler, A., 2007, "Museum Culture and the Inequities of Display and Representation", *Visual Arts Research*, vol. 33, núm. 1, pp. 25-33.

Referencia

Huerta, Ricard, "Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 89-103.

Original recibido: junio 2009

Aceptado: julio 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
