

Ricard Huerta

---

# Maestros y museos

## Educar desde la invisibilidad



**PUV**

Este trabajo ha contado con una ayuda de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, a través del proyecto AECI A/8780/08 titulado «maestrosymuseos.com. Red iberoamericana de educación artística y museos».



Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

© Del texto y de las fotografías: Ricard Huerta Ramón, 2010

© De esta edición: Universitat de València, 2010

Coordinación editorial: Maite Simón

Fotocomposición y maquetación: Inmaculada Mesa

Corrección: Comunico C.B.

Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera

ISBN: 978-84-370-7765-9

Depósito legal: V-2016-2010

ePub: Publidisa

*A Sara, maestra y musa.*

# Capítulo 1

## ¿POR QUÉ SE NECESITAN LAS ESCUELAS Y LOS MUSEOS?\*

A las maestras y a los maestros se los ve en los museos. Lo que vemos ante nosotros es un grupo de estudiantes acompañados por su maestra, en compañía de su maestro, aunque ello no significa que en ese momento veamos a personas con ideas propias, a individuos con intereses particulares. Se trata del docente que ha asumido la responsabilidad de encargarse de aquel grupo que realiza la visita. Pero, en realidad, no vemos al maestro o la maestra, vemos al acompañante, al responsable, a su tutor, a su preceptor. Se trata de un registro de la mirada que utilizamos, de hecho, para eliminar aquello que puede quedar en un segundo plano, incluso fuera de plano. El lenguaje resulta esquivo en esta circunstancia. La palabra *maestro* puede ser sinónimo de guía. Y si bien es cierto que el maestro adquiere este papel de orientador y consejero en su aula, en el recinto escolar, a partir del momento en que abandona los muros del colegio o instituto y se sumerge en la realidad cotidiana del exterior, el maestro suele convertirse en un mercenario de la visita programada.

Evidentemente, exageramos al plantear de este modo la situación, pero intentamos con ello atraer la atención sobre una perspectiva que resultará fundamental en este trabajo: la mirada hacia el educador. ¿Cómo vemos a los docentes?, ¿cómo se sienten ellos al ser vistos?, ¿de qué modo les gustaría que les viesen?, ¿hasta qué punto realmente los vemos? Hemos comentado la invisibilidad de los maestros y las maestras cuando se sumergen en el territorio del museo. Esto no siempre funciona así, aunque en la práctica resulta bastante habitual. Una buena parte de los maestros se sienten desvalidos ante la complejidad del lenguaje del arte. Hasta hace poco tiempo ésta era la tónica general. Un conjunto de circunstancias ayudan a construir el escenario en el que nos movemos. Aunque, en realidad, no se debe generalizar. Si atendemos a las peculiaridades, comprobamos que las profesoras y los profesores especializados en historia se sienten muy cómodos en los museos (de historia). El profesorado especialista en ciencias estará en general muy a gusto en los museos (de ciencia). Pero ¿qué ocurre con los maestros y las maestras que no son especialistas?, ¿qué pasa en realidad en los museos de arte?

Este libro propone una nueva mirada al escenario de aprendizaje que refuerza el encuentro entre las escuelas y los museos. Intentamos unir geografías, potenciar estrategias liminares y generar acercamientos. Sin quitar importancia a los espacios arquitectónicos, a los lugares que conocemos e interpretamos como escuelas y museos,

queremos avanzar que nuestra mayor atención recae en los colectivos humanos, en las personas, en los educadores de museos y en los profesionales de la enseñanza de los distintos niveles educativos. Estas personas son las que promueven y llevan a cabo la actividad educativa y los programas que se establecen tanto en el currículum escolar como en el museo. Para hablar de todo ello hemos optado por estructurar el libro en diferentes apartados, gestionando de ese modo un importante caudal de información con el que contamos desde hace ya algunas décadas, desde que concretamos nuestras investigaciones en los entornos no formales de la educación artística. Iniciamos nuestro recorrido explicando las razones por las que consideramos muy provechoso que continúen surgiendo nuevos acercamientos.

La escuela como institución educativa proviene de un relato decimonónico, un poderoso elemento adiestrador que cualquier sociedad necesita para articular el mínimo engranaje social. La escuela no solamente educa, protege, enseña o favorece los aprendizajes, sino que también genera la adquisición de conocimientos y valores, al menos los suficientes como para que prospere una gestión adecuada de la convivencia. La escuela es, además de todo esto -o puede que básicamente-, un espacio de conocimiento y de relación entre las personas, un escenario de contacto y coexistencia entre los ciudadanos (especialmente los más jóvenes) y sus educadores.

La escuela como artefacto complejo es un mecanismo pesado, un cuerpo en tensión, a la vez poderoso y delicado, que no admite cambios bruscos ni escenificaciones improvisadas. La escuela que conocemos nació con la Ilustración, con los Estados modernos, como claro detonante de la propensión a la igualdad deseable entre las personas. Se trata de una institución que ha evolucionado y que se esfuerza, con mayor o menor éxito, en adecuarse a cada momento histórico. Sabemos que no es perfecta, pero, por suerte, la escuela existe.

Si en el párrafo anterior sustituyésemos el término *escuela* en cada ocasión que aparece por la palabra *museo*, continuaría conservando el sentido y prácticamente no tendríamos que cambiar ni eliminar ninguna frase del conjunto. El párrafo adquiriría una significación nueva, pero manteniendo su idea básica. Serviría del mismo modo como discurso, con una carga de intenciones muy similar. La institución museo, por suerte, y a pesar de sus imperfecciones (o puede que por sus obstinadas recreaciones), existe. El museo existe, y al igual que la escuela, se esfuerza por adecuarse al momento histórico, sin admitir ni cambios bruscos ni recreaciones fantasiosas. El museo, especialmente en las dos últimas décadas, se ha convertido en buena medida en un catalizador de actividades educativas. Entre los públicos que desea el museo se encuentran los escolares. Esto puede que sea por una cuestión de pura atracción de visitas a las instalaciones, o puede que (tal y como nosotros

entendemos) en realidad favorezca la llegada de grupos numerosos, lo cual aumenta y dispara las cifras de visitantes de manera geométrica, al tiempo que impulsa la cultura de las nuevas generaciones. Pero evidentemente no se trata de disculpar al museo por querer acercarse a los públicos masivos hacia sus propuestas. La propensión hacia la espectacularidad suele perjudicar a los planteamientos educativos.

En una sociedad como la nuestra, opulenta y caprichosa, con clara tendencia al espectáculo, el interés de los museos por incrementar sus visitas no deja de ser un espejo de la época. En última instancia, no debiera preocuparnos en exceso el apego a los públicos que pueda detectarse en la mayoría de los museos. Lo que sí debemos exigir es que los museos se conviertan en experiencias enriquecedoras y en absoluto ajenas a los intereses de dichos públicos. Para ello establecemos un criterio inicial, una idea marco sobre la cual podemos officiar el recorrido de este libro: el museo puede servir para incrementar en todos nosotros los escenarios de duda, las zonas de frontera, las confusas relaciones que mantenemos con el entorno, y de ese modo aumentar nuestra conciencia como seres sociales, como personas responsables y como individuos respetuosos. En este territorio, el museo encaja a la perfección con la idea que tenemos de escuela: un ámbito que genera expectativas, y desde luego adquisiciones. Por todo ello, y por mucho más que seguiremos enunciando, los museos necesitan a las escuelas, y viceversa. No sólo se necesitan

mutuamente, sino que también adquieren mayor entidad al funcionar conjuntamente, al combinar sus fuerzas, al generar un territorio común. El museo dejó de ser un coto exclusivo de especialistas en conservación y de geniales catalogadores o curadores. Actualmente no se entiende un museo sin una mínima intención divulgadora y educativa. Si conseguimos abrir la puerta fortificada de la que procede el planteamiento tradicional del museo, seguro que encontraremos las vías de contacto con el nuevo mapa en el que transcurre la renovación de la escuela como organismo vivo y cambiante.

Las escuelas y los museos se necesitan porque no podemos perder ninguno de estos privilegios con los que se identifican muchos de nuestros rasgos culturales. Pero tanto los museos como la escuela se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y para adecuarse a la realidad social. Ahora bien, ni los museos ni las escuelas son meros monumentos, edificios dotados con mayor o menor acierto arquitectónico. Las escuelas y los museos son esencialmente personas. Están contruidos por personas y colectivos que deciden los caminos que seguirá la institución. Profesionales y públicos. Trabajadores y visitantes. Estrategas y espectadores. Personas con intereses propios y necesidades específicas, colectivos que ansían evolucionar. Se trata de organismos en los que el factor humano resulta tan esencial que ciertamente no tendrían sentido si su fuerza no partiese de las inquietudes, y si además sus ideas no estuviesen al servicio de la

ciudadanía. Hasta en sus negaciones y contradicciones son similares las escuelas y los museos. Ambos, por suerte, existen y nos interesan.



Fig. 1.1 Muro exterior del Museo Precolombino de Montevideo.

Hablamos de espacios públicos, de escenarios que nacieron para servir a la colectividad. Todos tenemos derecho a una educación (escuela) y a un enriquecimiento personal que comprenda tanto el ocio como la reflexión cultural (museo). Se trata de entidades excepcionales, capaces de fomentar las adquisiciones con las que podemos generar nuevas interpretaciones del mundo, lanzando nuestros sondeos en varias direcciones. Tanto desde la escuela como desde el museo engendramos nuevas preguntas y descartamos respuestas convencionales. Las escuelas y los museos nos pueden hacer más libres, más

generosos, más entusiastas con todo aquello que nos envuelve.

El presente libro reúne varios ángulos desde los que analizamos la cuestión (escuela y museo), habiendo colocado el centro de atención en las personas, y más concretamente en los educadores. Nos detenemos a observar cómo funcionan los educadores, cómo aprenden, cuáles son sus inquietudes, qué aspectos les motivan o les molestan. Cuando hablamos de educadores nos referimos tanto a los maestros y las maestras, a los docentes de los centros escolares, como a los educadores de museos, a los profesionales que trabajan en los departamentos educativos o en otros ámbitos con intenciones similares dentro del museo. Nos adentramos en su mundo gracias a sus aportaciones, ya que los hemos observado, hemos compartido con ellos sus actividades, han contestado a nuestras encuestas, documentos en los que han podido exponer su propia visión sobre cada aspecto del tema sobre el que hemos tratado.

Consideramos importante que la escuela y el museo trabajen conjuntamente, ya que los profesionales que nos han ayudado a confeccionar el presente estudio así lo sugieren. Escuelas y museos son esencialmente personas, gente que trabaja en edificios con unas características específicas, gente que se ocupa de gente -a través del currículo, de las colecciones, de las exposiciones, de las clases, de las actividades-, gente con sus propias contradicciones, personas capaces de construir un tejido

educativo apto para transformar la sociedad, para mejorarla, para reconstruirla y redefinirla constantemente. En ese sentido, nuestro trabajo ha utilizado una metodología ambientada en un análisis de orden cualitativo, acercándose a los individuos mediante cuestionarios semiestructurados y también a partir de la observación directa, mediante reuniones que aportan información suficiente como para describir el escenario propicio de estudio. Dicha metodología cualitativa parte de lo que denominamos estudios de caso, un modelo de investigación que se aproxima al objeto de estudio contando con sus protagonistas, con las voces de las personas que son en verdad partícipes y responsables de lo que ocurre en los museos y en las escuelas.



Fig. 1.2 Alumnas de una escuela pública uruguaya, con su característica moña.

Otra perspectiva destacable en nuestra metodología de trabajo es que utilizamos el paradigma de la cultura visual como entorno útil para aproximarnos al universo de la imaginería que nos ofrecen la escuela y el museo. Ambas instituciones están implicadas en la formación de los sujetos, de los individuos, de las personas que observan la extraordinaria proliferación de imágenes del mundo contemporáneo. Los medios de comunicación y las tecnologías de la información influyen de manera decisiva en aquello que ocurre tanto en las escuelas como en los museos. El nivel de comprensión que los sujetos adquieren del mundo, bien a través de la escuela, bien a través del museo, está tremendamente inundado de imágenes que provienen del resto de los ámbitos comunicativos, informativos y educacionales. Como profesor de educación artística estoy muy pendiente de todas estas transformaciones, alteraciones que fomentan intoxicaciones diversas, flujos e intersecciones de ideas, transiciones de imágenes y conceptos. Esta compleja maraña es en realidad un factor de enriquecimiento para las personas. Lo complicado del asunto radica en poder gestionar dicha información, disfrutar con ella, reconducirla hacia donde realmente nos interese y favorecer así nuestra formación y nuestro criterio personal. La educación artística es un campo de acción con una trayectoria histórica que permite avanzar en este sentido. A través de los estudios culturales, y más concretamente de la llamada cultura visual, pretendemos ofrecer un

panorama sugerente de lo que está ocurriendo en las escuelas y en los museos, sin perder de vista las aportaciones y el peso específico que tiene el resto de entidades o instituciones formativas, informativas y comunicativas.

La cultura visual refleja la crisis y la sobrecarga informativa de la vida diaria. En sus estudios atiende a la vida cotidiana, a las personas, a los consumidores (de productos diversos, entre ellos imágenes), explorando las ambivalencias y los lugares de resistencia desde la perspectiva del consumidor. La cultura visual como paradigma, ciertamente vinculada en sus inicios al ámbito anglosajón, aunque extendida ya por el resto del panorama internacional, no tiene ningún reparo en el tratamiento de aspectos tan presentes en nuestras vidas como el cine y la televisión, los videojuegos, la moda, los supermercados, las grandes superficies comerciales y un largo etcétera. Los medios y las marcas son tratados como esencia cultural del capitalismo posmoderno. Tal y como la ha descrito Mirzoeff (2003), la cultura visual podemos considerarla como una «estructura interpretativa fluida, centrada en la respuesta a los medios visuales, tanto de individuos como de grupos». Entendemos que buena parte de la experiencia de lo visual en la vida cotidiana tiene lugar en el territorio de la cultura visual. El consumidor, como agente clave de la sociedad, no es tan sólo un objeto manipulable por las estrategias de mercado. Cada persona, incluso como consumidora, o como miembro partícipe de la sociedad del espectáculo (en línea

con lo aportado por Guy Debord y los situacionistas), genera una serie de miradas particulares. Los síntomas culturales varían, se alteran, cambian, del mismo modo que evolucionan las miradas de las personas, que no solamente observan su entorno, sino que también generan nuevas miradas hacia ellas mismas (la idea del cuerpo como nueva geografía, un mapa visual y cultural). Todo lo cual nos lleva a asumir que las lecturas son participaciones implicadas en los procesos culturales. Y un modo de analizar esta transformación constante es el que nos propone la cultura visual. En ese devenir de miradas, la cultura visual nos sirve para describir campos de acción.



Fig. 1.3 Niña cubana colaborando en la limpieza y preparación de su escuela el día antes del inicio de curso.

Dentro de nuestros intereses por los colectivos de educadores, inducidos por el análisis que aportamos a

través de los parámetros de la cultura visual, atendiendo en ocasiones a las coordenadas metodológicas del estudio de casos, cabe incidir aquí en la presencia que adquiere el entorno de la llamada realidad virtual. Ya no podemos actuar ajenos al impacto que revela nuestra sociedad como una red de conexiones virtuales, de intercambios en los cuales se introduce como factor relevante la conectividad, la interacción. El presente libro tiene también una clara vocación de acercamiento a la realidad virtual, a los procesos que genera Internet y el resto de mecanismos tecnológicos en los que estamos inmersos. En el presente trabajo reflexionamos sobre un conjunto de aspectos que nos parecen importantes y que conviene abordar (la escuela, el museo, la formación de educadores), pero consideramos relevante extender su permanente actualización, así como su despliegue en red. Por ello estamos creando el dispositivo [maestrosymuseos.com](http://maestrosymuseos.com), una página web específica, un lugar donde los colectivos a quienes nos dirigimos (y de quienes aprendemos) podrán acceder en cualquier momento o desde cualquier lugar, utilizándolo antes, durante o después de la lectura del presente texto. En [maestrosymuseos.com](http://maestrosymuseos.com) ensanchamos las posibilidades de nuestro texto escrito, al dar cabida a las opiniones de los colectivos implicados. Una vez más, la escuela y el museo tienen en común la posibilidad de conectar, en este caso mediante un foro.

Más que entender la cultura visual como una disciplina académica o una materia del currículo, consideramos que

desde la cultura visual disponemos de una táctica para acercarnos a las interpretaciones que, como individuos y como sociedad, hacemos de los medios visuales, y más concretamente de los denominados artefactos visuales. Un artefacto visual puede ser un anuncio, un cuadro, un mapa o una señal de tráfico. Pero también es un artefacto visual el libro de texto de ciencias que manejan los escolares, o la escultura que algún artista concibió para una plaza. En este tipo de artefactos visuales también concuerdan los papeles de la escuela y del museo.

Cuando interpretamos artefactos visuales del arte o de la educación, siempre atendemos a muchos factores tangenciales, interpretando de manera más compleja los significados que nos aportan. Cabe señalar aquí que el hecho de introducir la cultura visual en la escuela no supone repetir los esquemas tradicionales de la educación artística utilizando nuevos conceptos, sino explorar un campo de conocimiento mestizo, construyendo así nuevas posibilidades de la mirada. También implica abrir el espectro de posibilidades, sin descartar los objetos denominados tradicionalmente artísticos, pero incluyendo otras manifestaciones culturales de tipo visual. Por poner un ejemplo: al hablar de los usos personales y sociales del hogar, se puede recurrir tanto a un cuadro de Vermeer como a una escultura de Mona Hatoum, a un capítulo de *Los Simpson* e incluso a un folleto publicitario de Carrefour. Todo ello sin dejar de indagar en las posibilidades expresivas y de creación que el propio

alumnado puede transmitir a través de sus propios dibujos, fotografías o vídeos. A esto nos referimos cuando hablamos de mestizaje: a la superación de prejuicios o normas imperantes, a la posibilidad de enlazar el arte y sus manifestaciones con la realidad cotidiana de las personas.

La cultura visual tiene un carácter eminentemente interdisciplinar, lo cual permite trabajar en redes que aportan las miradas poliédricas que se pueden contrastar desde diferentes puntos de vista. Tal y como apuntaba premonitoriamente Roland Barthes con relación al potencial de las diferentes miradas, a la hora de hacer trabajo interdisciplinar no es suficiente tomar un tema y colocar dos o tres ciencias en torno a él, sino que el estudio consiste en crear un nuevo objeto, que no pertenece a disciplina alguna (Barthes, 1986). Esto significa que a los estudios de cultura visual no les resulta fácil instalarse en los mecanismos de los currículos escolares.

Queremos replantear el papel de las artes visuales en la educación, al tiempo que demandamos a los museos un mayor esfuerzo por adecuar sus propuestas a las nuevas miradas hacia el arte y hacia el resto de las diversas manifestaciones visuales. Lo que hoy en día constituye el dominio de lo visual incluye, además de lo perceptivo, otro tipo de aspectos vinculados a las fuerzas y relaciones de poder. La experiencia estética no puede reducirse a una mera información, como suele ser habitual en algunos diseños curriculares, ya que en una época repleta de imágenes como la actual existen numerosas *historias* que

se cruzan, tanto en nosotros como en las imágenes que vemos. Dichas historias nos hablan de la manera de mirar y de mirarnos, revisando los posicionamientos no sólo de quien ve, sino también de cómo ve. Conviene por tanto iniciar nuevas interpretaciones de las historias que cuentan los objetos que denominamos artísticos, así como en el resto de manifestaciones culturales de tipo visual.

Un museo también es un artefacto visual. Al museo accedemos con una cierta predisposición a mirar, decididos a capturar de forma más intensa todo lo que nos pueda transmitir la obra expuesta. El museo nos exige atención y esfuerzo. Incluso esta característica la comparte con la escuela. Cuando llevamos alumnado al museo deseamos transmitirle esta forma de percibir, en cierta medida más intensa y completa. Conscientes de la dificultad que entraña dicho proceso, hemos optado por dedicar algunos capítulos del libro a las visitas a museos, y muy especialmente a la preparación de dichas visitas. Organizar una visita a un museo es una actividad extraescolar muy habitual, pero no por ello exenta de riesgos y varias implicaciones. Trasladar al alumnado desde el aula hasta el museo ya supone un reto. Pero aquí lo interesante consiste en averiguar si dicho esfuerzo merece realmente la pena.



Fig. 1.4 Foto de una visita a un museo con alumnado. MuVIM de Valencia.

Cuando involucramos al alumnado en una visita al museo no pretendemos únicamente interpretar imágenes, en ese acto también conviene situar las representaciones y todo lo que envuelve la visita en la esfera social y en la estructura de la subjetividad, la identidad, la memoria, la imaginación y el deseo. Desde luego, habrá una finalidad basada en el goce emotivo, pero además conviene explorar la vertiente política y los ingredientes sociales de lo visual. De este modo consideramos la visión y lo visual como una forma de expresión cultural y de comunicación humana. Puede que acabe por interesarnos la propia visualidad humana, ya que al explorarla obtenemos una lectura sobre la humanidad que proviene del universo de lo visual, en su doble dimensión de presencia y reflejo. Con el fin de construir interpretaciones sobre las manifestaciones de lo visual deberemos prestar atención a la estética, a la historia del

arte, a la semiótica, a la teoría crítica, a los estudios culturales, a la antropología, a los estudios de medios y a tantas nuevas miradas que nos llegan desde la *otredad*, como pueden ser los feminismos, las masculinidades, los estudios gays y lésbicos, los estudios poscoloniales, los ecologismos o las vertientes étnicas. Además, entendemos que el objeto de la cultura visual es el estudio de la visualidad humana, en toda su extensión, sin hacer separación entre manifestaciones científicas o artísticas.

Para acercarse a los objetos que forman parte de la cultura visual es necesario un modelo que tenga en cuenta la producción, la distribución y el consumo de dichos objetos, como señalan Walker y Chaplin (2002). También es fundamental el papel de las instituciones, que son las que facilitan y controlan lo visual. Esto resulta llamativo en el caso de los museos; pero no perdamos de vista que también en la escuela se introduce un modelo de mirada que se ha instalado en lo académico y que impide ciertas hibridaciones que conciernen claramente a la vida real y cotidiana de las personas, desestimando opciones que resultarían clave para entender los intereses del alumnado. Los educadores pueden encontrar en la cultura visual nuevas motivaciones para trazar dinámicas más arriesgadas que las promovidas por los libros de texto. De este modo podrá tener en cuenta que el alumnado está formado por sujetos con sus propias biografías, deseos, miedos y dudas, aspectos clave que convierten a cada alumno en parte del proceso educativo.

Algo que se promueve desde la cultura visual son las prácticas de hibridación, como que entre el profesorado de literatura sea frecuente incorporar películas o fotografías, y que tanto historiadores como sociólogos y antropólogos revelen su interés por los museos o las obras de arte. Esta permeabilidad de lo visual nos acerca al valor cultural de las imágenes, más allá de sus recreaciones académicas en compartimentos estancos. Al mismo tiempo, el factor cultural de lo visual nos permitirá conocer mucho mejor los intereses y las peculiaridades del alumnado, al tratar sobre las formas de expresión y de comunicación, en tanto que interaccionan lo social y las subjetividades (en términos de clase, género, sexo, etnia o religión). En relación con el arte, se trata de redefinir su dimensión económica, social e ideológica.

Si las lecturas del arte necesitan de un previo acercamiento al propio proceso artístico, en el caso del arte contemporáneo las dificultades aumentan. Aquí es donde probablemente más se necesitan escuelas y museos: en las interpretaciones sugeridas por los artistas actuales, por el arte que se está gestando en nuestros días. Somos partidarios de unir el arte de ahora con el que nos ha legado la historia de otras épocas y lugares, buscando en la huella de los artistas algo más que piezas que encajan. Creemos que el arte es capaz de motivar, atraer, seducir, cuestionar, aportar, conmover y generar una serie de reacciones que pueden afectar a todos nuestros sentidos, ideas y emociones. Para ello tanteamos al arte, a sus

propuestas, a su constante evolución: para enriquecer nuestra mirada hacia el mundo. Es ingenuo pensar que todo ello se puede conseguir sin haber realizado anteriormente un acercamiento a la compleja entidad del arte como lenguaje y como representación. Consideramos la educación como el mejor argumento para acercarse al arte. No se puede asegurar que tras un esfuerzo educativo todos los ciudadanos accederán posteriormente a las propuestas del arte; ésta ya sería una decisión particular de cada individuo. Pero sin un previo bagaje, sin unas pautas y consejos, lo que es evidente es que la andadura por las geografías del arte resulta habitualmente complicada. Nuestra tarea consiste en conseguir que dicho territorio sea más transitable, más generoso, más cercano.



Fig. 1.5 Una imagen relacionada con el arte contemporáneo y sus dificultades de lectura. «Silence = Death», New Museum, Nueva York.

Iniciábamos este apartado con la intención de explorar la mutua permeabilidad que consideramos deseable entre los docentes y los responsables de museos. Ahora queremos ir un poco más allá. A esta premisa inicial, que puede favorecer el estímulo educativo, le añadimos un detonante oportuno y clarificador: el arte necesita a las escuelas y los museos.

El discurso complejo del arte especula con agentes convencionales, como las premisas en la línea definitoria. Se supone que una pieza expuesta en un museo es arte, que un artista es una persona a quien se le ha reconocido su labor creativa, que las obras de arte son caras e inalcanzables. Las propias galerías de arte, en muchos casos comercios privados, dan por supuesto que lo que venden son obras de arte. Lo cierto es que el arte no es materia de interés para públicos masivos a no ser que intervengan factores específicos, como puede ser el prestigio del artista que expone, o la reputación de la institución organizadora, lo que suele convocar más visitas. Las polémicas aireadas por los medios añaden difusión a las exposiciones, de manera que los argumentos propios del mundo del espectáculo acaban favoreciendo las dinámicas del arte. Crédulos o escépticos, ingenuos o recelosos, los individuos suelen acercarse al arte con aires de ritual. Y si bien entendemos que este tipo de prácticas son aceptables, lo cierto es que siempre resultarán precarias a no ser que haya habido antes un trabajo de encuentro educativo hacia el arte. Para ello, los docentes y

los responsables educativos de los museos resultan esenciales, al igual que los programadores de actividades culturales, o los responsables de la gestión en materia de exposiciones y rituales artísticos. Todos estos colectivos de profesionales han de estar preparados para transmitir un acercamiento a las geografías en ocasiones ásperas del arte. Obtendremos mejores resultados cuanto mayor sea el público implicado que disfrute de una celebración artística.

Llegados a este punto podríamos destacar la intensa relación que existe entre los medios de comunicación y los museos. Esta suma de intereses está muy condicionada por el apego a la repercusión que cualquier entidad comunicativa pretende. Llegar a impactar en el mayor número posible de públicos es una de las metas que pretende un evento promovido tanto desde un medio de comunicación como desde un museo o cualquier otro tipo de organización relacionada con las instancias del poder. La diferencia radica en cómo se logra acceder a los públicos. Los mecanismos de los medios favorecen siempre una mayor repercusión. Debido a esta complicidad se acentúa el valor comunicativo entre los potenciales que puede generar el museo. Era consciente de ello Eileen Hooper-Greenhill cuando observaba que, tras hacerse las preguntas «cómo, para quién y con quién deben establecer los vínculos los museos, el centro de atención deja de recaer sobre la labor de colección para acercarse a la de la comunicación» (HooperGreenhill, 1998: 9). Para la autora de Leicester, únicamente se podía entender como camino

de futuro esta nueva orientación hacia los visitantes. Lo que remarcaba nuestra investigadora era el gran esfuerzo que se realiza desde las instituciones para conservar y mantener las colecciones de los museos. ¿Y de qué sirve dicho esfuerzo si con aquello no se mejora la calidad de vida de la ciudadanía?

El cambio de prioridades en los museos ha ido acentuándose a lo largo de la primera década del presente siglo. En un momento de crisis como el que ahora atravesamos, volvemos a las propuestas de Hooper-Greenhill, quien aconsejaba buscarle funciones nuevas a los museos, de manera que se convirtieran en lugares para aprender y disfrutar. Rememorando la antigua visión victoriana que se le dio a los primeros museos británicos, reparamos en que «el museo se está convirtiendo en la universidad del pueblo, en sus aulas, aunque en el marco de una nueva interpretación de la educación, que hoy se entiende como una labor continua y permanente a lo largo de toda la vida» (Hooper-Greenhill, 1998: 10). Con el fin de reforzar todos estos aspectos relacionados con las funciones educativas del museo, dedicamos sendos capítulos del presente libro a los aprendizajes no formales, partiendo del concepto de museo como espacio idóneo para la educación, revisando las programaciones que en ellos se proyectan, e incluso analizando la ciudad y el espacio urbano como un entorno *museable*.

Uno de los encuentros más fructíferos entre las escuelas y los museos lo constituye el escenario que desde hace ya

varias décadas se establece en función de las actividades educativas programadas por los centros de arte. En ocasiones se les llama actividades educativas, pero también encontraremos departamentos que optan por el contexto de los talleres didácticos. Pensamos que dentro del ámbito de las actividades educativas de los museos, la mayor repercusión se consigue cuando se genera una estrecha colaboración con los profesionales de la educación. Esta cooperación provoca intercambios siempre positivos. Dentro del panorama de los centros de arte moderno y contemporáneo, este tipo de complicidades resulta mucho más necesario, por ello merece una atención especial la labor de entidades como la Panera en Lleida, el CGAC en Santiago de Compostela, el MACBA en Barcelona, el CNCARS en Madrid, el MUSAC en León, el IVAM y el MuVIM en Valencia y otras muchas instituciones que están incorporando progresivamente los enlaces educativos de sus entidades en colaboración con los profesionales de la enseñanza. Este tipo de cohesiones deberá aumentar a medida que se replanteen las posibilidades educativas de los museos. Para ello, los maestros y las maestras resultarán esenciales. Su voz ha de poder encajar en la coyuntura educativa del centro de arte.



Fig. 1.6 CGAC de Santiago de Compostela. Los museos de arte moderno y contemporáneo suelen contar con un edificio emblemático. En este caso se trata de una pieza del arquitecto Álvaro Siza. Comprobamos que también sirven como marco de reportajes singulares.

La coordinadora del servicio de actividades y proyectos educativos del Centro Gallego de Arte Contemporáneo (CGAC) describe el rol de mediadores activos que desempeñan los docentes en la elaboración de los programas educativos. Las estrategias deben ser comunes y contrastadas, ya que de este modo conseguiremos llegar mucho mejor a los intereses de los públicos (en este caso se refiere a los estudiantes de educación primaria y secundaria). Al tratarse de un centro de arte en el que predominan las exposiciones temporales, conviene siempre reforzar los papeles de mediador que generan tanto los educadores de museos como los maestros. Cristina Trigo define esta relación como un camino, un recorrido, un

trasvase de experiencias con las que se tejen redes de pensamiento que se convierten en diálogos con el arte. Su propuesta se concreta en algo tan sugerente como los juegos intercalados, desde los que se generan diferentes acercamientos al arte contemporáneo. Para ello se anima al profesorado a visitar las exposiciones, de manera que después planteen sus ideas, teniendo en cuenta las emociones que podía sugerir aquello visto en el museo. También se valora el componente individual de la visita que ha realizado cada maestro o maestra. A partir de las aportaciones individuales de los denominados mapas de memoria del recorrido, se construye una gran topografía colectiva, basada en los textos escritos sobre un plano. También se intenta llamar la atención sobre detalles que pueden parecer insignificantes, por el hecho de resultar cotidianos, pero que al integrarse en un nuevo contexto construyen significados y redes de relaciones (Trigo, 2008: 92). Oyendo a los maestros rescatamos nuevas imágenes, individuales y colectivas. Este tipo de implicación del docente en el entramado de la recepción artística favorecerá tanto su atracción hacia las manifestaciones del arte como su interés por volcar dicha experiencia en el aula, enriqueciendo así sus tareas docentes.

A los docentes conviene escucharlos. Y también animarlos a intervenir en la práctica artística con sus acciones. En nuestra experiencia universitaria, cuando se trata de la formación de educadores, siempre incluimos la faceta productiva en los talleres de arte. Uno de los