

Rodrigo, Javier (2007): "Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades". En: FERNÁNDEZ, O y DEL RÍO, V. (eds.) *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Museo Patio Herreriano, Valladolid. 118-132

Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades

"El rol educativo de un museo es complejo, pensar acerca del aprendizaje en una institución cultural significa estar atento a la conexión entre cultura y pedagogía. No es suficiente centrarse en las estrategias de aprendizaje individuales, y el potencial educativo de los museos y sus colecciones, es también necesario localizar esto dentro de un conocimiento de los papeles sociales y culturales que representa un museo."

Hooper-Greenhill (1999)

Pedagogía crítica y museos:

La educación como espacio para la producción cultural.

La pedagogía crítica busca relacionar la educación con los marcos políticos que los centros formativos, como instituciones culturales, producen y sostienen. Para la pedagogía crítica la investigación y práctica en educación debe plantearse a través de la relación directa entre cultura, educación y democracia. Analiza por ello los conflictos y relaciones de poder que se establecen en las escuelas, y el concepto de sociedad que se configura desde la educación. Bajo esta perspectiva las aulas son analizadas como espacios de producción cultural, donde se regulan y construyen las diversas subjetividades, y donde diversos medios (nuevas tecnologías, producciones de la cultura popular, manifestaciones de arte urbano) son utilizados para una educación plural de los grupos sociales. Esta situación implica la defensa de un modelo educativo que propone la negociación de contenidos y la búsqueda de marcos identitarios flexibles y abiertos (Giroux, 1997). Las escuelas deben transformarse en esferas públicas alternativas: es decir, en un espacio para la negociación de los diversos significados y la transformación de la sociedad a través de procesos de culturización y de ciudadanía activos. La educación se comprende como una plataforma para la producción cultural crítica. Un espacio que pueda cuestionar y plantear modelos alternativos donde formar y presentar diversas culturas en democracia.

Bajo este marco, la labor del museo y de los departamentos educativos debe transformarse desde un modelo comunicativo de acceso, propio de la nueva museología, a un modelo crítico que interprete la construcción social del significado y el modo en que las culturas son definidas y presentadas en los museos. Es decir un modelo propio de la “museología crítica” (Llorente y Almazán, 2004). Este paso supone transferir más poder a los públicos y visitantes, de modo que la educación desarrolla proyectos de producción cultural desde y con las diversas miradas que se introducen en el museo, a la vez que se replantea el papel social del museo y de la cultura. Los modelos emergentes en educación en museos se basan en la participación cultural de las comunidades y la generación de procesos de investigación y acción cultural para relacionar los museos con las diversas culturas. Son colaboraciones que, como veremos, proponen un modelo de aprendizaje compartido entre diversas instituciones sociales y agentes culturales.

El arte como proceso:

La educación artística como herramienta de investigación en el museo.

En el marco de la educación es notorio el salto cualitativo al desarrollo de metodologías participativas basadas en el “aprendizaje significativo y activo” a partir de la experiencia y la cultura del escolar. Paralelamente la educación artística ha demarcado la necesidad de repensar el arte como un proceso, donde el desarrollo y el trabajo cualitativo cobren más importancia que el desarrollo objetual o cuantitativo. Dewey, en 1934 describió la capacidad diferencial de una educación basada en las artes a través de la experiencia. Su propósito era entender el arte como un proceso de producción de significado sobre la propia experiencia personal. La educación artística se aplica como un medio más que un fin: abre nuevos caminos a partir de la vida cotidiana de la comunidad, y posibilita la acción y la recepción abierta sobre la propia experiencia de la realidad (Dewey, 1949:73). El énfasis en el proceso conlleva entender la educación artística como un modo de investigar activamente diversas producciones culturales. Es decir, proponemos trabajar el modo en que el arte y otros productos culturales se han interiorizado y constituido en nuestras sociedades a partir de la vida diaria y la cultura visual que nos rodea. Esta línea, denominada *educación estética receptiva*, enfatiza el valor social y significativo de la experiencia estética a la vez que se centra en el arte como un “sistema cultural” (Agirre, 2000)

Bajo esta perspectiva entendemos la educación como una herramienta de investigación activa de los museos como instituciones culturales. La misma educación ha posibilitado procesos de interpretación y traducción de los marcos y los conceptos que el

arte como un “sistema cultural conlleva”¹. Una educación en museos y centros de arte tiene el objetivo de investigar la función y el marco que estas instituciones culturales mantienen en nuestra sociedad. En este sentido una educación en museos de arte ha de atender al contexto donde el arte se produce y se exhibe a la sociedad, y las formas diversas de interpretarlo y distribuirlo. Esta es una labor fundamental de la “museología crítica”: intenta conectar la práctica educativa del museo con las políticas culturales desde donde se produce y con el marco sociocultural que afecta a todo el museo, cuestionándose la idea de cultura, de museo y finalmente de sociedad que se quiere representar y construir (Hooper-Greenhill 1999, Padró 2004). Paralelamente bajo el punto de vista de la pedagogía crítica, el museo nos presenta implícitamente un marco cultural específico: se compone de una serie de contenidos, de diversas culturas, equipos humanos, y filtros que es necesario conocer, leer y deconstruir para poder valorar e interpretar significativamente las obras de arte. En este sentido el trabajo educativo ha de centrarse también en el “currículo oculto” que los museos nos ofrecen: como si de una institución escolar se tratase, el museo conlleva una serie de rituales y normas que es necesario desvelar y trabajar, para dotar de sentido y poder orientar a los públicos en su uso.

El paso desde el marco institucional supone además entender la labor educativa como un acontecimiento ético en un marco específico. La educación se da como el proceso de encuentro, receptividad y desarrollo del otro, para potenciar su autonomía dentro de un colectivo. Traducido al campo de los museos, la educación es un proceso de transformación del visitante en usuario del museo². Es decir, los públicos se personifican en comunidades, que logran paulatinamente un grado mayor de autonomía a través de una serie de recursos que potencien participación e integración desde su marco contextual propio. La educación debe centrarse en dismantelar los “códigos restringidos” (Bernstein, 1993) que las instituciones culturales producen, al imponer barreras de acceso y comprensión a otras culturas desde una cultura dominante y el conjunto de objetos que la representa. Por ello, la labor educativa del museo se centra en desvelar y ayudar a comprender los marcos interpretativos que las culturas del museo configuran, y desde ahí ayudar a la construcción de un “habitus cultural”: una relación prolongada del ciudadano con el museo a partir de una participación significativa en su “modus vivendi”.

¹ El arte como sistema cultural implica no sólo el conjunto de productos culturales denominados obras de arte, sino las condiciones sociales y el conjunto de agentes que las producen y distribuyen e interpretan.

² Tradicionalmente el visitante es ignorado o parcialmente reconocido como el otro en el sistema del museo.

Pedagogía crítica en el museo:

ejemplos de investigaciones prácticas en las políticas culturales del museo.

Bajo las premisas de la pedagogía crítica de relacionar políticas culturales y educación, existen prácticas en museos que investigan el carácter institucional de los museos a través de espacios diseñados por parte de colectivos para crear comunidades interpretativas. Estos proyectos educativos se considerarían espacios de tránsito o intermedios. Suponen además marcos de investigación contruidos con la participación de una comunidad. Sirven no sólo para introducir al visitante en el museo, sino también para construir conocimiento desde las mismas culturas de los públicos diversos: es decir, para la participación cultural.

Por ejemplo en el Museo de Arte de Wölfsburg, en Alemania, se desarrolló una exposición sobre arte contemporáneo italiano de posguerra llamada *Die italienische Metamorphose* en 1995. Esta ciudad tiene un alto índice de población inmigrante italiana, debido a que es la sede donde se sitúa la fábrica de Volkswagen. Ante la necesidad de establecer un vínculo directo con esta comunidad, y para enmarcar el contexto donde es posible relacionar la cultura italiana del inmigrante con la cultura de la neovanguardia italiana, el departamento educativo decidió crear un espacio intermedio de encuentro denominado "Italien: Sehnsucht – Erinnerung" (Italia: nostalgia y recuerdo). Se realizaron una serie de entrevistas grabadas en vídeo donde la comunidad italiana fue invitada a participar activamente a debatir sobre la cultura italiana, sus tradiciones y los cambios de sus modos de vida. Además el espacio se constituyó para que albergase referentes culturales de esta comunidad desde los tiempos de posguerra. Se constituyó así un espacio de traducción que aglutinaba objetos e imagería visual de esta población, en vitrinas ordenas por cada participante y con los vídeos de entrevistas realizados por la ciudad (Lefarth, 1997). Este espacio representaba, a modo de puente, su cultura e identidad como emigrantes y sus problemas actuales. La comunidad italiana se convirtió en usuario activo, y facilitó a otros conciudadanos una serie de recursos para comprender el marco y la transformación de los movimientos artísticos en Italia y su vinculación con otras manifestaciones culturales en Europa. De este modo el proyecto educativo promovía un debate y una participación en la exposición, a la vez que un diálogo sobre la transformación del arte contemporáneo, el cambio de la cultura europea y sus transformaciones por movimientos migratorios y, sobre todo, el espacio público que el museo representaba para esta comunidad.

El New Museum of Contemporary Art de Nueva York ha desarrollado trabajos similares donde las comunidades trabajaban y mostraban sus propias culturas en el museo: ya sea la cultura latina - la exposición Testimonio de 1993- , o las culturas juveniles – en la exposición *Alt. Youth Media* de 1996-. Como proyecto artístico y educativo, por ejemplo la artista Julie Ault en 1991, diseñó un espacio de debate denominado “Resource Room”³ para analizar el concepto de museo como una institución cultural. Para ello creó un archivo interactivo que recopilaba el concepto de museo que diversas comunidades y profesionales tenían. De esta forma, a modo de mosaico de voces, se afianzaba un marco interpretativo para comprender la labor del museo y sus funciones cívicas en un contexto multicultural. Por su parte, el Museum of Contemporary Art de Chicago (MCA) analizó el rol de las artes y el papel del artista en la sociedad actual. El departamento educativo desarrolló un proyecto de vídeo junto con Street Level Youth Media, una asociación de educación en comunidad a través de los media⁴. El proyecto fue titulado *Behind the Scenes in the Art Museum*, en el año 2003 y *Behind the Scenes in the Art World*, en el año 2004. Se construía desde una serie de entrevistas documentales realizadas por adolescentes a personas del mundo del arte con el soporte técnico de las instituciones implicadas. En la primera edición el documental mostraba el trabajo del conjunto humano de personas y profesiones del MCA. En la segunda edición se representaron las diversas salidas en el campo laboral del arte a través de diferentes perfiles: un diseñador, un artista o un gestor cultural por ejemplo.

Proyectos de trabajo en museos: metodologías participativas desde diversas culturas.

Desde la revisión del museo como institución cultural, es necesario comprender las diferentes culturas y miradas que se introducen por los públicos. La labor educativa del museo se centra en reconocer y apostar por diferentes públicos como “agentes activos” en la constitución de significado de las colecciones y exposiciones del museo. Este paso supone el uso de aproximaciones interdisciplinarias al arte contemporáneo que combinen la nueva historia del arte, los estudios de cultura visual, la educación multicultural y el discurso de género en el museo para poder plantearse las diversas culturas e identidades que configuran el público. De este modo la historia de arte, como disciplina clásica sobre la que se legitiman los museos, se combina con el mundo experiencial del alumnado a partir de diversas manifestaciones culturales: hip hop, arte callejero, teatro y danza, ediciones de libros, poemas, vídeo y fotografía, páginas webs, cuentacuentos, músicas de la cultura juvenil, artes decorativas, diarios personales etc. La educación artística no busca tanto el

³ Vid. el Catálogo de la Exposición editado en 1991.

⁴ Vid. el proyecto en: www.mcachicago.org/MCA/Education/Behind/Behind-Intro.html

desarrollo y la transmisión de unos contenidos fijos, normalmente acotados a una única fuente de información (el catálogo de la exposición o del artista). Menos aún se limita a una serie de materiales que copian o simulan el producto final expuesto en las salas⁵. Por el contrario, todo proceso educativo en museos debe potenciar el desarrollo de actitudes y procesos de intercambio con la cultura del museo y las colecciones y exposiciones que existen, creando proyectos con diversas técnicas y a partir de temáticas que afecten al visitante. El objetivo es desarrollar actitudes y motivaciones que nos ayuden a explorar los contenidos del museo y del mundo del arte. Se busca conectar el universo del arte -y del museo - con diversos públicos a partir de las experiencias propias de cada cultura, con recursos propios que ayuden a investigar las temáticas que el arte trabaja, y no sólo a base de los materiales o medios técnicos⁶.

Bajo el marco de la pedagogía crítica, podemos afirmar que los museos se muestran como centros de recursos culturales y espacios para investigación, con temáticas muy diversas a partir de los contenidos que las exposiciones y las perspectivas de los diferentes públicos nos ofrecen. La educación artística en este sentido se basa en una metodología integral, que busca conectar a partir de temas generativos, con diversos contenidos que son próximos a la cultura del público y sus experiencias cotidianas⁷. Precisamente esta metodología está siendo aplicada en la escuela desde los denominados “proyectos de trabajo”, a partir de un tema general, significativo y relacionado con la realidad de los escolares, se exploran diversos contenidos en áreas diversas para poder conllevar un aprendizaje significativo global (Hernández, 1988). Esta propuesta se constituye desde proyectos educativos que se basan en currículos abiertos y negociados por toda la comunidad escolar. Por lo tanto se articulan desde una motivación directa que impulse al alumnado a conocer su entorno socio-cultural y a relacionar el conocimiento generado como un recurso para poder interpretarse y transformarse a sí mismos, y la realidad circundante.

⁵ En numerosas ocasiones los talleres educativos de museos y centros de arte se limitan a copiar y producir pequeñas simulaciones materiales de las obras de arte. De este modo se trabaja un carácter repetitivo de la obra del artista, bajo un concepto tecnocrático de currículo que supone un monopolio de la técnica y una orientación modernista de la obra de arte, en contra de valores y contenidos próximos al alumnado.

⁶ En este sentido debe resaltarse que normalmente el arte en parámetros educativos se enfatiza como un proceso únicamente técnico, y no de reflexión y proyección conceptual. Fruto de esta limitación es el énfasis en objetivos técnicos o procedimentales dentro del arte (barro, óleo, cartulinas, acuarela, etc....) en detrimento o eliminación de los objetivos actitudinales o conceptuales (qué comportamiento, qué valores ofrece el arte y qué temas significativos trabaja en relación al alumnado o participante en la acción educativa).

⁷ Entiendo como tema generativo, desde la propuesta de Freire (2000), una idea o concepto clave que parte de la experiencia de las personas y de su mundo y que es el motor de cambio en el proceso educativo. Este tema les sirve como base para relacionar esta experiencia con otros ámbitos y construir relaciones complejas desde lo micro, la experiencia en lo cotidiano, hasta lo macro, las estructuras políticas y las relaciones de poder.

Didáctica dialógica y proyectos de trabajo: ejemplos desde prácticas participativas en museos.

Bajo la perspectiva educativa de los “proyectos de trabajos”, el arte y el museo se nos ofrece como una constelación abierta que es posible investigar de forma colaborativa. El museo es un espacio donde se pueden trabajar con diversos temas y miradas para reconfigurar e investigar el patrimonio cultural contemporáneo y nuestros entornos culturales. Este paso supone abordar una educación artística interdisciplinaria que emerge a partir de recursos y herramientas que el profesorado y las culturas del escolar conoce, aplica y desarrolla. Así la educación es un proceso de “alfabetización crítica” (Freire, 2000). El conocimiento no se impone jerárquicamente al estudiante, sino que se posibilita el trabajo a partir de sus propios recursos para construir herramientas críticas, y de este modo comprender y poder transformar su entorno. Desde este punto de vista, el conocimiento profesional, del educador, y el conocimiento lego, del educando, interaccionan: las diversas culturas aprenden la una de la otra en un proceso de “didáctica dialógica” (Freire, ídem). Este intercambio también es posible desde los departamentos educativos en museos, ya que entrecruzan y visibilizan las culturas y el conocimiento producido por los visitantes. Así crean foros para el diálogo, donde los museos son espacios de intercambio y encuentro de culturas.

Bajo estas premisas, un grupo de educadoras y artistas alemanes, denominado *Kunstcoop* trabajaron en un proyecto denominado *Unterbrochenen Karrieren-Partnerschaften* desde diciembre del año 2001 a septiembre del 2002. La exposición sobre la que se basa la acción mediadora se diseñó dentro del centro de arte NGBK de Berlín⁸. Durante un período aproximado de seis meses trabajaron conjuntamente con un colectivo de miembros de asociaciones de homosexuales para discutir e interpretar una exposición basada en el trabajo de parejas de artistas homosexuales. El taller se presentó como charlas-discusiones de tres horas en torno a diversos temas y perspectivas sociales que la exposición ofrecía, remarcándose una serie de contenidos y problemáticas que partían de la propia experiencia del grupo, y que consolidaban una mirada alternativa y complementaria al problema abordado por la exposición. Fruto de este trabajo, y bajo el tema generativo del SIDA como un problema social, el grupo fue construyéndose desde una serie de diálogos y debates que fueron plasmados a modo de investigación en un periódico. Éste recogía el tema transversal, la enfermedad del SIDA, y los diferentes subtemas investigados: desarrollo

⁸ Para una mayor profundización vid. *Kunstcoop* (2002), o en Internet: www.kunstcoop.de/

histórico, relación con arte y la homosexualidad, cambios de leyes, poemas y un proyecto fotográfico. Todo el periódico en sí reflejaba un proyecto de trabajo donde el grupo se instauraba como una comunidad heterogénea con voz propia, además reflejaba desde su cultura y desde un recurso material que ellos mismos habían elegido: el periódico, que se constituye como una investigación materializada de una exposición.

En el panorama estadounidense, Zoya Kocur coordinó la High School Art Program, en Nueva York. Éste era un programa de secundaria formativo a través de temáticas cercanas a la cultura del alumnado que volvía a interpretar el New Museum of Contemporary Art bajo una perspectiva de multiculturalismo crítico (Cahan y Kocur, 1996). Por ejemplo, en el año 2000 esta artista-educadora desarrolló un taller para futuras madres adolescentes donde se intentaba relacionar el mundo cultural de éstas con el nuevo papel que iban a tener (Kocur, 2000). Era un taller para promover su formación continua con visitas a librerías y centros culturales. Fruto de un diálogo sobre su cambio de vida, se realizaron una serie de diarios y narraciones en formato plástico y con redacciones, donde cada madre ofrecía un libro-cuento con sus expectativas y deseos a modo de regalo a su futuro hijo/a.

El Irish Museum of Modern Art (IMMA), situado en Dublín, ofreció un trabajo con la comunidad escolar recogido en la publicación *A Space to Grow* de 1999. Dentro de los proyectos que se desarrollaron durante el año escolar en escuelas de Primaria, destaca el uso del museo y las exposiciones como ejes temáticos en estrecha relación curricular con el mundo de la escuela y sus actividades. Los proyectos educativos surgían del ámbito escolar y después se complementaban con la visita a la exposición, y trabajo posterior en el aula. Cada exposición se construyó desde un tema que se aproximaba desde diversas perspectivas y actividades insertadas en el transcurso diario del aula, de modo que el profesorado aplicaba sus propios recursos adaptándolos al área de educación artística y visual, y simultáneamente los estudiantes complementaban su formación de forma relacional. Por ejemplo a través del conocimiento del yo se desarrolló una unidad didáctica que relacionó diversos trabajos de identidad con una amplia gama técnicas y enfoques. Finalmente se investigó el proyecto del escultor irlandés Anthony Gormley, que aborda el tema de identidad y la relación de la escala humana en esculturas. De este modo, los contenidos que el museo ofrecía se complementaban con la labor educativa realizada previamente (diarios, actividades de expresión corporal, desarrollo psicomotriz, o redacciones).

Las comunidades de aprendizaje:

Los espacios polifónicos desde diversas narrativas en los museos.

La pedagogía crítica se centra en el carácter contextual y situado donde se produce el conocimiento. Gracias a las aportaciones del construccionismo social y de la psicología cultural, el proceso de aprendizaje se desplaza desde una situación individual de la persona y su identidad hacia un marco social y colectivo. La construcción del conocimiento, y los procesos de enseñanza/aprendizaje están determinados por las condiciones, las interacciones interpersonales y los marcos socioculturales donde nos movemos. Actualmente a partir de las aportaciones de la pedagogía crítica, desde el paradigma comunicativo en ciencias sociales y el aprendizaje dialógico, se está enfatizando el papel que las comunidades tienen en el campo educativo. Bajo esta perspectiva sociocultural, cabe destacar la emergencia de las *comunidades de aprendizaje*. Son proyectos de centros educativos que buscan el intercambio y la formación de comunidades prácticas entre la escuela y la sociedad. Cada miembro aporta sus capacidades en torno a un concepto democrático y de justicia social en la educación (Aubert, 2004; Elboj y otros, 2002). Bajo esta premisa la escuela se abre a la comunidad como un proyecto compartido de ciudadanía activa. La comunidad escolar pasa a ser tanto el cuerpo docente del centro como el entorno sociocultural donde la escuela se localiza: familias, trabajadores, mediadores sociales, etc. Con ello las instituciones formativas buscan ser centros dinamizadores y transformadores de la comunidad, incluyen sus diversas manifestaciones culturales y su participación activa.

Bajo esta connotación sociocultural la educación en museos buscará entonces comprender e insertar a los diversos públicos no sólo como elementos activos, sino como comunidades con voz e identidad propia, desde sus propias posiciones y contextos culturales. Esta línea educativa enfatiza la necesidad de plantear realmente el valor de las artes en el desarrollo humano, no sólo para activar la creatividad o potenciar ciertas actitudes expresivas, sino más bien como un motor de construcción de identidad cultural. La educación artística se presenta como producción de narrativas culturales que ayudan a configurar una identidad abierta y plural (Aguirre, 2000) Este modelo, por lo tanto, ayuda a construir colectivamente nuestra “novela de la vida”⁹ y dotar de sentido a la cultura a través de estructuras de mediación cultural (Del Río, 2004). En el marco de la “museología crítica” estas aportaciones se resaltan con el paso de la transmisión de un conocimiento vertical -los contenidos de la exposición desde un punto de vista histórico-, a la construcción de narrativas como espacios de negociación y diálogo (Roberts, 1997). Desde la generación

⁹ El concepto *novela de la humanidad* proviene de Unamuno, quien propuso un modelo narrativo para educación. Para una mayor profundización de la educación y el diseño cultural como medios para reconstruir la novela de la humanidad vid. ÁLVAREZ, Amelia y RÍO, Pablo del (1999).

de conocimiento a partir de narraciones plurales, cada persona aporta su experiencia y cultura propias, y sin embargo, se presenta dentro de un colectivo, desde una historia compartida que contar y narrar a un tercero. Con ello el conocimiento se basa en un modelo narrativo, donde la educación se compone como una construcción de los relatos y visiones del mundo que heredamos, construimos y releemos constantemente para dotar al mundo de significado y acceder así a la cultura (Bruner, 1996). Por ello el trabajo desde narrativas en museos, abre la puerta a construir formas diferentes de participar en la cultura contemporánea, de trabajar con públicos y de motivar relaciones dentro de los colectivos, que comparten, cruzan y exponen sus voces y experiencias. Con ello los museos abren espacios polifónicos. Son marcos donde las diversas pequeñas narrativas se construyen y se disponen. Son espacios que ofrecen miradas alternativas a las grandes “metanarrativas” ofrecidas por los museos¹⁰.

Trabajo en red y comunidades de aprendizaje en los museos: ejemplos de prácticas colaborativas.

Las comunidades de aprendizaje pueden ser un marco crítico donde analizar y comprender la extensa labor de los museos y su trabajo dentro de la comunidad. En el campo de las artes, fruto del trabajo de algunos artistas denominado *community arts* en el terreno anglosajón, muchos museos e instituciones sociales han colaborado o trabajado con artistas para potenciar su trabajo con una comunidad específica, tejiéndose un proceso educativo y cívico de continuo diálogo (Kester, 2003). Este tipo de trabajos finalmente ha contribuido a la emergencia de “comunidades sostenibles” (DCM, 2004), donde el artista o agente cultural promueve el desarrollo de la cultura local y una regeneración -cultural y social- del espacio donde interviene. Bajo esta influencia muchos museos y centros de arte han integrado proyectos de trabajo con y desde la comunidad¹¹. Esta labor interdisciplinar ha llevado a que los departamentos educativos desarrollen estrategias para continuar proyectos a largo plazo desde un trabajo en red. Se buscan modelos de equilibrio interinstitucional, de simbiosis e intercambio con otros centros y comunidades. El objetivo es favorecer cambios profundos y evaluaciones longitudinales a largo plazo, que favorezcan un equilibrio entre el

¹⁰ Aquí uso el término *metanarrativa* para hablar de las grandes historias o mitos oficiales que han configurado nuestra modernidad y construido una gama de valores y verdades universales. Este enfoque parte de la crítica postmoderna a la modernidad propuesta por Lyotard. En el caso de los museos supone además desentrañar la forma en que se han constituido los museos desde la historia como un modelo disciplinar por determinadas culturas que regulan las colecciones y sus públicos. Véase al respecto: WEIL (1993) o DUNCAN (1995).

¹¹ Museos como el IMMA hacen referencia directa en el nombre de su departamento educativo como de Educación y Comunidad. Otros centros en el Reino Unido como el Candem Arts Centre, Serpentine Gallerie, Tate Modern - todos ellos en Londres- o Tate Liverpool incluyen un comisario de comunidad en sus departamentos educativos.

capital social y el cultural que cada institución aporta, e incluir incluso organigramas participativos en la constitución del museo por parte de la comunidad (Eslea, 2005).

Los proyectos educativos que a continuación se describen se basan en exposiciones o recursos materiales fruto de un proceso de investigación y materialización de la mirada de una comunidad. Muchos incluyen la figura de un artista comunitario, o un artista-educador. Plantean así un rol social diferente de los artistas y trabajadores culturales en su colaboración con instituciones educativas. La comunidad implicada aprovecha y aplica los recursos que el museo le ofrece, a la vez que el museo dispone de su capital social. Simultáneamente se trabaja en red para extender y mediar sus prácticas con otros sectores y colectivos, produciendo un eco ampliado del trabajo del museo. El producto fruto de este proceso es una intervención directa y concreta del trabajo investigador en la cultura de la comunidad, e indirectamente en los diversos entornos donde la comunidad y la exposición o recurso se localizan. Con ello su efecto es doble: Primero, suponen una inflexión del trabajo interno en los museos, ya que los departamentos educativos trabajan en labores de producción cultural y comisariado junto con otros departamentos. Segundo, suponen una reverberación del rol social del museo y su capacidad de colaborar con otras instituciones desde una acción cultural regeneradora.

Por ejemplo, en el museo Tate Liverpool, en UK, se desarrolla un proyecto a largo plazo desde el año 2000 donde se estableció una comunidad de aprendizaje en colaboración con el hospital infantil de la ciudad llamado Alder Hey Hospital (Charnock, 2005). Este proyecto se originó bajo el respaldo de la Universidad Metropolitana de Manchester como un trabajo de investigación acerca de la función de las artes en relación a la salud y al desarrollo de capacidades sociales y de integración cultural. Esta iniciativa finalmente terminó por transformarse en un programa continuo de formación denominado *Alder Hey Arts: Arts for All in our Community* (Las artes de Alder Hey: Artes para todos en nuestra comunidad), donde se incluía formación continua por parte del museo al equipo de educadores sociales del hospital, –el Play Specialist-. Durante el año 2003, y fruto de su colaboración con la artista-educadora Debbie Goldsmith, se construyó un grupo de trabajo durante dos meses para investigar el arte contemporáneo y a partir de ahí desarrollar recursos para ser aplicados y trabajados en el hospital con un tercero. Por ejemplo se trabajó a partir de fotografías para combatir los problemas que diversos niños tenían con su imagen corporal, debido a las cicatrices de operaciones y, o se diseñaron juegos detectivescos de interpretación para descubrir el museo desde signos visuales.

En Francia desde el año 1999 hasta el año 2001 se organizó un proyecto llamado *Women, cities and museums* que unía tres museos nacionales con instituciones relacionadas con mujeres y la emigración. Se desarrollaron una serie de colaboraciones y talleres con educadores sociales y del museo para trabajar temas de género, de cultura europea e inmigrante, y desarrollar habilidades sociales para una mejora del uso del francés y de la situación de los diversos colectivos inmigrantes. Los museos implicados fueron: Por un lado el Museo Picasso en París junto a la asociación ARIFA (que promueve la integración de mujeres inmigrantes) y Faut Voir (una asociación acerca de políticas culturales); por otro lado el Museo de Saint-Denis de Arte e Historia junto con el Instituto de la Mujer denominado Maison de Quartier de la Plaine; y finalmente el Museo Nacional de Château de Pau junto con la Maison des Femmes du Hédas. En París se organizaron talleres de escritura creativa y recitales de poesía en torno a la obra de Picasso y sus escritos. En Saint-Denis se diseñaron una serie de libros de telas y tapices a partir de la cultura norteafricana de las participantes que fue expuesto en diversos enclaves. Finalmente en Château se desarrolló un taller de historia oral que desembocó en una instalación donde se plasmaba un desarrollo histórico de la localidad a partir de documentos mezclados de la cultura de las mujeres y la cultura del museo (textos, documentales, fotografías, dibujos, etc.) Los proyectos fueron muy diversos, patrocinando el intercambio institucional y el uso por las diversas comunidades de mujeres de espacios del museo para trabajar y exponer los resultados. Finalmente se coordinó la conferencia *On Women, Cities, and Museums -culture, otherness, transmission* (Sobre mujeres, ciudades y museos- cultura, alteridad y transmisión”), en la ciudad de Pau, donde tres mujeres participaron como ponentes.

En la Chicago Historical Society, un museo centrado en la historia de la ciudad de Chicago, la coordinadora de educación para adolescentes, Maria Scatena realizó un proyecto educativo que culminó con una exposición en el año 2005 titulada *Teen Chicago* (Adolescentes de Chicago). Esta exposición interactiva, desvelaba los diversos hábitos y ambientes culturales donde los adolescentes se han movido desde principios de siglo en la ciudad de Chicago, y por tanto cómo sus diversas comunidades han influido en el trazado de la ciudad en el pasado y en el presente (Chicago History 2004). El proyecto tuvo una duración aproximada de casi tres años, con un grupo de una veintena de diversos adolescentes, denominado *Teen council*. Éstos realizaron un trabajo de campo con entrevistas y talleres con miembros de diferentes comunidades y expertos en historia oral. Su investigación de Chicago les llevó a pensar los temas que eran/son más importantes para los adolescentes, y la forma más apropiada de representarlos. Desde esta investigación de carácter sociológico, diseñaron y organizaron la exposición junto con un equipo mixto de comisarios y técnicos del museo. Ésta incluía desde entrevistas a varios

personajes, vestimentas y productos de consumo de la época, hasta películas e información audiovisual sobre las culturas adolescentes actuales. Además se realizó una página web¹² como foro para recoger e intercambiar ideas con otros adolescentes, un archivo de historia oral de las entrevistas realizadas y una serie de eventos con proyecciones de películas, conciertos que acompañaron la exposición, y una obra de teatro (*Coming of age*) representada por el grupo y basada en los relatos de historia oral que el proyecto recolectó.

En el panorama español, como currículo compartido entre museo y escuela, cabe destacar la innovadora experiencia de *Distrito 3* en el Caixa Forum, de Barcelona. El Laboratorio de las Artes, su departamento educativo, desarrolló este proyecto durante tres años, 2002, 2003 y 2004, en estrecha relación con una serie de Institutos de secundaria del distrito urbano donde se ubica el centro de arte. *Distrito 3* partía de una metodología participativa de la mano de varios educadores de arte que se involucraban en el diseño y trabajo con el profesorado de secundaria en las aulas. Además los diversos proyectos se extendían durante un semestre, como una asignatura de libre elección dentro del área de educación artística y visual, pero también tocando en su última edición otras áreas como la literatura o incluso la danza. En las tres ediciones sucesivas se ha trabajado siempre sobre el entorno sociocultural donde los alumnos vivían. La metodología participativa se componía de pequeños grupos de trabajo. Bajo la asesoría del artista- educador, partían desde una temática cercana y relacionada con su mundo para presentar diversas miradas de la cultura juvenil. Las dos primeras ediciones se desarrollaron usando como herramienta de trabajo la fotografía bajo el título de *Una mirada joven al barrio*. La última edición se denominó *La palabra en la calle*. Buscaba, a través del formato de vídeo, cómo la palabra se configura y genera en el espacio urbano, y por lo tanto el modo en que se identifica en las culturas urbanas de los adolescentes implicados y sus entornos inmediatos (el metro, la música, las tiendas, los carteles, los grafitos, la ropa, etc.)¹³.

Por otra parte, el Museo Patio Herreriano, en Valladolid, diseñó un proyecto educativo de inmersión en la cultura visual y sus diversos códigos, desde un concurso que invitaba a construir narrativas y composiciones a adolescentes desde sus propios recursos y entorno cultural. Bajo el título *Iconosfera, un viaje por la imagen*, este proyecto fue propuesto como un elemento articulador para la producción curricular en secundaria. Esta línea de trabajo pretendía ofrecer una plataforma para construir aproximaciones educativas a la cultura visual y la gestión de las imágenes desde estrategias compositivas que

¹² <http://www.teenchicago.org>

¹³ Para una mayor profundización vid. http://portal1.lacaixa.es/Channel/Ch_Redirect_Tx?dest=1-88-00-10000

reinterpretasen el poder de las imágenes (Imagen y contraimagen, La ilustración de la imagen y la capacidad narrativa de las imágenes)

También desde las nuevas tecnologías se ha facilitado el trabajo de las comunidades, centrándose principalmente en las culturas juveniles y los modos de acceder, difundir y producir contenidos y recursos desde el museo. En este sentido las nuevas tecnologías ofrecen a partir de Internet (foros y weblogs, emisiones de TV y radio digitales, etc), un medio de difusión y de visibilidad de narrativas de comunidades, a la vez que un formato abierto y participativo para la interacción mediada por los museos. Así tenemos como ejemplo el proyecto *Radio Arte*¹⁴, ubicado en el museo de la comunidad para jóvenes de Chicago llamado Yollocali Youth Museum. Este proyecto es una radio alternativa que emite las 24 horas del día programas realizados por jóvenes, con una estructura de red y mediación para que cada grupo desarrolle sus propias temáticas bajo el asesoramiento de expertos y en relación a la comunidad latinoamericana de la ciudad.

Por su parte, el museo de la vida en Liverpool (Liverpool Museum Life) ha desarrollado un trabajo con diversas comunidades a partir de su exposición *Living it up: the Tower Block Story*. La exposición parte de un proyecto de comunidad en Internet y tiene como temática el espacio urbanístico de la ciudad, con los bloques gemelos de viviendas colmena como referente visual. El proyecto educativo se basa en un trabajo comunitario desarrollado en formato digital que se presenta como un forum de Internet donde cada ciudadano puede participar (Dunn, 2004). Este forum se alberga dentro de un canal de TV y noticias alternativo de la comunidad, y promueve formar parte en debates sobre el tema de la exposición. El uso de la red también ha dado lugar a colaboraciones institucionales con adaptaciones curriculares en la escuela. El proyecto educativo *The visible Knowledge Program*, del New Museum of Contemporary Arts (N.Y.), ha desarrollado en su última fase una serie de unidades didácticas como una caja de recursos a profesores desde una página Web¹⁵. Esta iniciativa aborda la última producción de arte contemporáneo desde temáticas sobre diversidad cultural y problemas sociales a partir de exposiciones o fondos de la colección del museo. Así conlleva una aproximación interdisciplinaria de las artes para institutos de secundaria desde enfoques multiculturales (Barlow, 2001).

¹⁴ Vid. la página Web: www.wrte.org y el libro que recoge parte de estas unidades didácticas.

¹⁵ Parte de estos programas se recogen en la dirección de Internet del museo: www.newmuseum.org/more_school_programs.php, y también en la publicación CAHAN y KOCUR de 1996.

Conclusión:

Hacia una investigación –acción colaborativa desde diversas comunidades.

La educación artística debe alejarse de un modelo precario de “cajón de sastre”, donde se incluye toda una serie de remiendos y parches a instituciones culturales, imponiendo contenidos y filtrando sólo las voces de la comunidad esporádicamente. El paso del conocimiento transmitido verticalmente a las diferentes narrativas producidas desde cada comunidad, supone integrar la educación como un proceso de negociación cultural y reconstrucción social en los museos y centros de arte. Las personas implicadas -comisarios, educadores, coordinadores, profesores, educadores sociales, familias o artistas-, participan, producen, intercambian y desarrollan modelos culturales abiertos, donde los museos colaboran y trabajan dentro del tejido urbano donde se insertan. En este sentido los museos y centros de arte, a través de las experiencias aquí relatadas, se disponen como foros articuladores de pequeñas narrativas y espacios de producción y difusión cultural en la contemporaneidad. Esta labor requiere comprender el rol social del museo como zona de “conflicto e intercambio” (Padró, 2004). Además supone entender el peso social de las instituciones culturales, y el carácter regenerativo de la cultura contemporánea a través de la educación, enfatizando el papel que el museo puede tener con otras instituciones como catalizadores del tejido sociocultural en las ciudades (VV.AA, 2000).

El trabajo de educación en el museo cada vez está cobrando más visibilidad, repercusión e influencia desde proyectos colaborativos, repensando así el papel de la cultura contemporánea y de las artes en nuestros modos de vida. Además la educación en museos y centros de arte se desplaza desde un ámbito de “didáctica compensatoria” a un espacio educativo de “investigación y producción cultural”. La pedagogía crítica en museos y centros de arte conlleva una clara defensa de la investigación como una fuente para construir un nuevo conocimiento profesional desde las mismas prácticas. Esta perspectiva busca relatar y comprender desde el contexto real de las salas de exposición los procesos educativos que subyacen en los departamentos educativos de los museos. La investigación –acción, como una herramienta reflexiva de transformación y formación, está siendo aplicada dentro del campo educativo en museos y centros de arte, ya sea a través de la formación continua, el trabajo en educación social, o la formación de profesorado, por ejemplo. Esta línea enfatiza la negociación y diseño compartido de los profesionales del museo con los mediadores de diversas instituciones, relatándose el proceso y construcción

flexible de los proyectos educativos¹⁶. Se busca que tengan un mayor impacto en la cultura de los participantes y en la estructura interna de las diversas instituciones implicadas, a la vez que favorezca un intercambio de herramientas y estrategias entre la cultura del museo y la de la de la institución formativa (Ya sea escuela, instituto o un centro social).

El papel de la educación en museos se centra en generar colectivamente los recursos y herramientas necesarios para utilizar la cultura y el arte contemporáneo como vehículo de transformación y de configuración identitaria. Por ello el trabajo desde diversas comunidades, con centros e instituciones sociales, se debe plantear como una investigación -acción que busque una transformación y representación democrática de diversas culturas a través de espacios de mediación cultural. Ese reto supone poder diseñar proyectos culturales críticos, que supongan un diálogo e intercambio de culturas para el desarrollo social y la colaboración desde diversas instituciones. Bajo este imperativo la *educación como práctica de la libertad* se presenta como una acción cultural que investiga y transforma comunidades y museos por igual, en un intento de democratizar la cultura y lograr un mayor grado de participación en ella.

¹⁶ Fruto de esta perspectiva es, por ejemplo, el programa de Engage ([Nacional Association for Gallery Education](http://www.nationalgallery.org/education)) en educación denominado *En-vision* que busca desarrollar prácticas reflexivas que ayuden a evaluar los procesos de aprendizaje en los diversos museos y centros de arte con jóvenes. Vid. www.engage.org

BIBLIOGRAFIA

AGIRRE, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística. Idea para una revisión pragmática de la experiencia estética*, Navarra, Universidad pública de Navarra, 2000.

AUBERT, Alberto (coord.), "Innovación educativa, Comunidades de Aprendizaje", *Aula de Innovación Educativa*, nº 131, mayo 2004, pp. 27-68.

ÁLVAREZ, Amelia y RÍO, Pablo del, "Cultural Mind and Cultural Identity: Projects for Life in Body and Spirit", *Activity, Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*, Aarhus, Chaiklin, M. Hedegaard & U.J. Jensen (eds), Aarhus, University Press, 1999, pp 302-324.

BARLOW, Anne, "The visible Knowledge Program as good practice", Naylor, Christopher (Ed), *Engage: Good Practice?*, nº.9, 2001, pp. 16-19.

BERNSTEIN, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993.

BRUNER, Jerome, *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1996.

CAHAN, Susan and KOCUR, Zoya (ed), *Contemporary art and Multicultural Education*, New York The new Museum of Contemporary art. Routledge, 1996.

CHARNOCK, Vicky, "Arts, Health and Regeneration.", en Raney, Karen (ed), *Engage: Regeneration*, nº17, 2005, pp.28-35.

Chicago History (ed): *Magazine Chicago Historical Society*, vol. 32, nº 2, 2004.

DEWEY, John, *El arte como experiencia* (trad. de J.Samuel Ramos), México, Fondo de Cultura Económica, 1949 [Edición original 1934].

Department for Culture, Media and Sport, DCMS. *Culture at the Heart of Regeneration*, London, 2004.

DUNCAN, Carol, *Civilizing Rituals*, Londres y Nueva York, Routledge, , 1995.

DUNN, Alan, "Who needs a spin doctor/ Part two", en Raney, Karen (ed), *Engage: Art of Encounter*, nº 15, 2004, pp. 17-25.

ELBOJ, Carme [et al.], *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Grao, 2002.

ELSEA, Karen, "Developing Turner Contemporary", en Raney, Karen (ed), *Engage: Regeneration*. nº.17, 2005, pp. 22- 27.

FREIRE, Pablo, *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno, 15ª edición. Madrid, 2000.

GIROUX, Henry A., *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona: Paidós, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando, "La globalización mediante proyectos de trabajo", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 155, 1998, pp. 54-59.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, *The Educational Role of the Museum* (Second edition), Routledge, 1999.

Irish Museum of Modern Art: *A Space to Grow. New Approaches to working with Children, Primary Schools*, Dublin, Irish Museum of Modern Art, 1999.

KESTER, Grand H., *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art*, London, University of California Press, 2003.

KOCUR, Zoya, "Museums, Artist and Schools", en R; Posch, Herbert y Sturm, Eva. *Seiteneingänge Museumsideee und Ausstellungsweisen*, Museum zum Quadrat series, Turia Kant Verlag, Wien, 2000, pp. 42-59.

Kunstcoop (ed), *Kunstcoop.Kunstlerinnen machen.Küsntvermittlung. Neu Gesellschaft für Bildende Künst (NGBK)*, Berlin, Vice Versa, 2002.

LLORENTE, J. P y ALMAZÁN, D (comp), *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

LEFATH, Ute, "Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Vermittlung seitgenössischer Kunst. Ein Bürgerproject", en Noelke, Peter (ed) *Zschwischen Malkus und interaktivem Computerprogramm*. Vortäge Des Internationalen Colloquiums zur Vermittlungarbeit an Kunstmuseen, Museum Dienst Köln, Köln, 1997, pp. 65- 68.

PADRÓ, Carla, "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio", en Llorente, JP. y Almazán, D. (comp.) *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, pp. 51-70.

RÍO, Pablo del, "El arte es a la vida lo que el vino es a la uva: La aproximación sociocultural a la educación artística", *Cultura y Educación*, vol 16 (1-2), 2004, pp. 43-64.

ROBERTS, Lisa C., *From knowledge to narrative. Educators and the Changing Museum*, Washington y London, Smithsonian Institution, 1997.

VV.AA., *Museums and social inclusion. The Gllam Report. Research Centre for Museums and Galleries*, Leicester, University of Leicester, Group of Large Local Authorities Museum, 2000.

Agradecimientos:

Quisiera agradecer personalmente a Víctor del Río y al equipo de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano, a Maria Scatena (Chicago History Museum), Helen O'donoghue (IMMA), Nana Lüth y Carmen Mörsch (Kunstcoop), Isabel Abad y Montse Sampietro (Caixa Labo), y la diversa gente de Yollocalli y del MCA/SLYM (Chicago), su apertura, dedicación y prácticas educativas sin las que este texto no existiría.