

Patrimonio cultural y museos como instrumentos de la educación entre pares

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS

Docente Didáctica de la Expresión Plástica – Università di Malaga

Corresponding author: sfernandezingles@uma.es

Abstract. This article is the result of an extensive research carried out in Spain and Italy to analyze the educational proposals and actions of the museums and teachers of the 4th year of Secondary Education around three transversal themes in education: art, cultural heritage and the culture of peace. The work I am presenting is a case study carried out in Florence (Italy) in which the Galleria degli Uffizi participates as the formator of the Ambasciatori dell'Arte project, that responds to an innovative peer education strategy and has its origin in a previous project called Communicating Art.

Keywords. Peer Education - Museum - Art Education - Cultural Heritage - Culture of Peace

1. Introducción

El contenido del artículo responde a un estudio de caso relativo a un capítulo de una tesis doctoral¹ internacional defendida en la Universidad de Málaga en 2019. La investigación la llevo a cabo en 2017 durante una estancia en el Departamento de Educación de la Galleria degli Uffizi y en un centro educativo de Educación Secundaria Superior, en Florencia. El propósito es entender cómo se produce la interacción entre la escuela y el museo en su función de educadores al patrimonio histórico-artístico mediante la educación dual y entre pares, en respuesta a la experiencia formativa Alternanza Scuola Lavoro (ASL).

Para ese propósito, y partiendo de que el patrimonio cultural y el territorio resultan determinantes en la construcción del imaginario colectivo, es importante saber cómo se gesta, desarrolla y cuáles son los resultados de una relación proyectual entre comunidades artístico-pedagógicas en su forma de abordar contenidos estéticos, artísticos, históricos y éticos ligados a las ideas de educación artística, patrimonio cultural y educación a la cultura de paz. Para ello recorro al programa formativo “Ambasciatori del Arte” proyectado por el Departamento Scuola e Giovani de Galleria degli Uffizi.

Considerando lo anterior, es intención de esta investigación:

1. Comprender cómo se ponen en práctica los supuestos de un trabajo colaborativo

¹ M.S Fernández Inglés, El Museo como instrumento para el trabajo colaborativo. Uso de la Educación Artística en la construcción y desarrollo de la Cultura de Paz, [tesis doctoral inédita], Universidad de Málaga, 2019.

con relación al diseño e implementación de un proyecto conjunto para trabajar competencias básicas y compartir contenidos, de forma que se produzca aprendizaje significativo y el refuerzo y consolidación del grupo (Brown y Atkins, 1988).

2. Conocer si el museo y la escuela abordan el patrimonio cultural y la educación artística como instrumento de la cultura de paz, desde una perspectiva socio crítica (Ávila e Matozzi, 2009).
3. Averiguar el modo en que el museo y el centro educativo realizan un seguimiento y análisis de la propia actividad para reflexionar y extraer conclusiones (Calaf y Gutiérrez, 2017)

Teniendo ello en cuenta, establecemos los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar los factores que determinan la relación museo-escuela y hacer visible las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad, no siempre abordada en los proyectos curriculares y entender el motivo de la no inclusión.
- Descubrir el punto de vista de docentes sobre la didáctica de la educación artística y cómo es percibida por el alumnado.
- Entender la percepción del docente sobre el papel que juega el museo en la promoción de las artes que, como constructores de la memoria, participa favoreciendo la educación hacia la ausencia de conflictos.
- Determinar y analizar la clave didáctica del museo a través de las educadoras museales.
- Interpretar los mecanismos de actuación utilizados en el museo para tratar aspectos relativos a la cultura de paz, como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización.

Participan en la investigación un grupo compuesto por diecisiete estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Superior de un instituto lingüístico ubicado en la periferia de Florencia; la profesora de Historia del Arte en lengua inglesa, especialista en Arte Contemporáneo; dos educadoras de la Galleria degli Uffizi y ocho docentes de otros institutos de esta ciudad y su entorno. La muestra puede parecer significativamente pequeña, pero se trata de una investigación cualitativa de carácter etnográfico que se lleva a cabo en España en paralelo con el fin de establecer una comparativa.

Estructuro el trabajo en cinco apartados: 1. Estado de la cuestión o marco teórico, 2. Metodología de investigación, 3. Estudio de caso: el proyecto Embajadores del Arte, 4. Resultados a tenor de los objetivos de investigación 5. Conclusiones.

2. Estado de la cuestión

En Italia, el museo como institución es el lugar que mejor ha sabido entender los mensajes que los diferentes teóricos del arte han expresado durante decenios preocupados por el modo de hacer pedagogía de los bienes histórico-artísticos. Podemos decir que, desde el momento en que abordaron el estudio del patrimonio cultural con una función educativa, la renovación metodológica de la enseñanza del arte fue iniciada por ellos.

El trabajo colaborativo museo-escuela ya lo señaló Lionello Venturi en un lejano 1956, cuando presionó para establecer una conexión metodológica entre la escuela y el patrimonio conservado en las colecciones consolidadas a lo largo del siglo XIX, que

se encontraban no solo en las Academias de Bellas Artes, sino también en institutos y escuelas profesionales –la mayoría de carácter científico-, cuyo fin era la didáctica. El modelo enfatizado por Venturi se basaba en una pedagogía del patrimonio histórico-artístico que privilegiaba la instrucción estética frente al modelo americano de Dewey (1951). Este señalaba el aspecto operativo de la educación mediante la instrucción técnica y la cultura histórica, línea que siguen, de una forma u otra, la gran mayoría de los museos de arte del mundo. La experiencia pedagógica en el museo se ha uniformado bajo el nombre de Didáctica de los Bienes Culturales abriendo la puerta a la Pedagogía del Patrimonio Cultural auspiciada por el Consejo de Europa.

El departamento de educación de un museo está llamado a ser una prolongación de la escuela, no solo un espacio donde experimentar o aprender contenidos que van por otra vía, aunque puedan entrecruzarse con los curriculares. Los procesos y programas educativos en los museos no pueden ser ajenos a la planificación escolar, como evidenciaron Heim (1998) y Hooper-Greenhill (1998) abriendo una línea de investigación en continua expansión: la situación de la educación artística y científica en el museo (Cambi e Gattini, 2007, Huerta, 2010, 2018; Cano, 2018). Esta participación del museo en la educación formal lleva tiempo presente en numerosos proyectos I+D+I y en frecuentes tesis doctorales internacionales (Serrano, 2018). Podemos citar los trabajos emprendidos desde perspectivas interdisciplinarias por Calaf (2010), Fontal (2013), Gómez Redondo (2013), Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) y Ferreras (2015), entre otros. El museo como recurso para el aprendizaje a lo largo de la vida es materia de investigación de Gibbs, Sani y Thompson (2007), Cristofano e Palazzetti (2011), García-San Pedro (2018) y materia de discusión de numerosos congresos y proyectos dentro de la Unión Europea. De este modo, es deseable que investigaciones y propuestas didácticas en torno a la educación museal se configuren como soporte para el docente, de forma que motive trabajar unidos las competencias básicas con un lenguaje simple y una correcta metodología. La relación con la obra de arte puede desarrollar en el alumnado habilidades encauzadas no solo hacia la investigación de los valores históricos y artísticos (Spadaro, 2010), sino también hacia el reconocimiento del territorio, que permite determinar cómo ha cambiado a lo largo de la historia mediante la atención hacia los elementos visuales.

En la didáctica museal, en relación con la escuela, pueden distinguirse dos recorridos tipológicos: en primer lugar, el que se realiza en el interior del museo, entendido como un conjunto de estrategias que miran a comprender y a asimilar los objetos expuestos; en segundo lugar, un recorrido externo que se convierte en constructor del conocimiento de la propia historia, provocando una experiencia cognitiva estimulante y gratificante. A través de esos recorridos, el conocimiento del patrimonio cultural ayuda a interpretar el presente con la producción artística y objetos del pasado. Investigadoras como Mascheroni, Donna e Simoni, (2004) han tenido en cuenta el conocimiento del patrimonio a través de los museos y su didáctica, y el uso metodológico de las fuentes (Mascheroni *et al*, 2014).

No hemos encontrado estudios previos que vinculen en su globalidad– es decir, sin que prevalezca uno sobre otro- la Educación Artística, la Educación al Patrimonio Cultural y la Educación a la Cultura de Paz de forma expresa. El arte es una herramienta pedagógica en los procesos transformativos de la sociedad. Siendo así, cabe preguntarse de qué forma la colaboración entre el museo y la escuela -como agentes mediadores de las transformaciones sociales- facilita la asunción de valores identitarios, comprensión,

tolerancia y respeto de la propia y de otras culturas. Son aspectos y actitudes que constituyen la educación a la paz y gravitan en torno al concepto de patrimonio cultural como valor social (Branchesi, 2006).

El art.9 de la Constitución italiana y la Ley del Patrimonio Histórico Español de 1985 avalan el valor social del patrimonio cultural, entrando en un ámbito jurídico y político (Lazzaro, 2015). De esta forma, patrimonio y ciudadanía, desde la educación cívica, es objetivo de los diferentes niveles educativos, y objeto de producción científica, como ponen de manifiesto García y De Alba, (2003); Teixeira, (2006); Gabardón, (2007); Semedo, (2007); Cuenca y Martín; Avila y Matozzi; Estepa (2009), Pinto (2011); Miralles, Molina y Ortuño (2011) o Baldriga (2017) entre otros.

Ser ciudadano es ser sujeto de la propia vida (Binaburo y Muñoz 2007), pero se aprende a serlo mediante la educación. Los individuos somos portadores de una cultura que recreamos y transformamos a partir de la experiencia, tanto en nuestras interacciones como de forma individual, apostando por un proyecto personal de vida que, de una manera u otra, pensamos, decidimos y realizamos, pero del que no siempre sentimos responsables. Es querer pertenecer y al mismo tiempo resistirse; por ello, el diálogo y la negociación –también con uno mismo– son tan importantes. La evolución en los sistemas sociopolíticos y culturales repercuten indudablemente en el plano educativo y, aunque hace años del desarrollo europeo de programas de Educación a la ciudadanía, con propuestas varias -no solo en el ámbito de la educación formal, como tampoco solo desde contextos institucionales-, el alejamiento de la juventud en la participación democrática es cada vez mayor, identificando, junto al profesorado, participación ciudadana con participación política (Borghi *et al*, 2011).

El Consejo de Europa aborda desde 1984 la cultura y la educación a la paz con publicaciones periódicas, y la UNESCO da directrices sobre la diversidad cultural y la formación del profesorado en educación intercultural. En la última década, sobre todo, estamos asistiendo a una toma de conciencia de los problemas ligados a las migraciones, la protección del patrimonio como recurso identitario e intercultural (Bodo y Mascheroni, 2012; Silva 2015) y su pedagogía en Europa (Branchesi, 2006) con prácticas educativas dirigidas a la inclusión social (Striano *et al*, 2015). De esta forma, en la línea temática de educación en valores e identidad trabajan Touriñán (2006), Esteban Frades (2016) Marín (2017) y Cuenca (2017); en educación en cultura de paz Tuviya (2001), Sandoval, Guichot (2002), París (2005), González, Zabala y Berruera o Gavilán (2008), y en cultura de paz y acción docente Lira, Archivaldo y Álvarez (2014). De la educación artística para educar a la diversidad cultural como elemento constitutivo de la justicia social se ocupan entre otros Jiménez, Aguirre y Pimentel (2001) Semova (2015) o Saura (2015, 2018).

La educación artística recibida mediante la educación formal y no formal está llamada a encauzar a la persona en un proceso de maduración y aprendizaje -aunque esté determinado por el contexto- porque conlleva el avance de las inteligencias múltiples (Llonc, Martín y Santacana 2017) y orienta al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Touriñán, 2016). Nos preguntamos cómo se comunica a la ciudadanía que, en nuestro derecho a la educación, la cultura y las artes son derechos culturales, por ser componentes básicos de una formación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente. La comunicación del arte y del patrimonio como valor social copa muchos de los artículos publicados desde hace más de una década

(Hernández, 2003; Rodríguez, 2007; Zabala y Roura, 2006; Fontal, 2010; Calaf y Fontal, 2010; Gutiérrez, 2012; Martín y Cuenca, 2011, 2015) convirtiéndose en objeto de seminarios y congresos internacionales. También Vicent, Martín y Gustems (2015), Martín Cáceres y Cuenca (2015) y López-López (2015) analizan los modelos de comunicación patrimonial en los museos, no solo de arte (Guarino *et al*, 2018), y es tratada como recurso para proyectos educativos y culturales con las consecuentes estrategias a adoptar (Matozzi, 2015; MECD, 2015; Fontal, 2015, 2017). Vaquero y Gómez del Águila (2018) plantean la repetición de modelos en la comunicación y transmisión del arte.

La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en el museo también es abordado desde el punto de vista de sus gestores por Martín, Estepa y Cuenca (2011), y es objeto de congresos y seminarios cómo se producen los procesos de patrimonialización en el ciudadano (Gómez Redondo, Pérez García, Alagardo, Irazú, (2011); Brusa, 2012; López y Cuenca, 2014; Cuenca, Cáceres, Ibáñez, Fontal, 2014). La interpretación artística como herramienta para la valoración y gestión del patrimonio es contenido de trabajos de Mascheroni, Bodo, Daffra y Panigada (2016), entre otros.

Para una formación integral, Padró (1999, 2005, 2007, 2011) aborda la museología y la enlaza con la pedagogía crítica, una forma de aproximar los patrimonios plurales, que deben ser referenciados y destacados en el museo para educar en clave intercultural (Boffo *et al*, 2007; Gennaro, 2009), e identitaria (Pinna, 2016), por figuras profesionales bien formadas que investiguen y adopten metodologías innovadoras (Navajas, 2015).

3. Metodología de investigación

En esta investigación, hemos elegido como paradigma el enfoque interpretativo definido por Latorre, Arnal y Del Rincón (1996). Consideramos pertinente el uso de un modelo etnográfico porque, como sostienen Edgerton y Lagness, “las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.”(cit. en Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 25). Siguiendo una metodología constructivista/cualitativa, subyace en la finalidad de la investigación comprender cómo perciben, entienden, interpretan y transforman los participantes la realidad educativa en la que viven. Es la comunidad educativa la que nos lleva a analizar lo subjetivo y particular que hay en cada sujeto en el momento preciso de la realización del estudio, por lo tanto, se sustenta en el presente.

Se enmarca en el ámbito de las investigaciones de campo, de donde extraemos los datos significativos, los describimos y relacionamos para interpretar una realidad concreta. Siendo así, seleccionamos el estudio de caso como marco metodológico al perfilarse como modelo útil para analizar los problemas educativos y elaborar teorías acerca de los procesos que definen la actividad docente. Según Stake (2005), lo que distingue el estudio de caso es la comprensión de la realidad objeto de estudio. Pérez Serrano (1994) afirma que su objetivo es comprender el significado de una experiencia.

Por este motivo, utilizamos estrategias cualitativas como método de exploración: notas y diario de campo, observación, entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios abiertos, fotografías, grabaciones y análisis de documentos. Las entrevistas son de carácter informal y semiestructurado.

Para el análisis hemos utilizado el sistema de categorías con la herramienta informática de análisis cualitativo de datos Atlas.ti.

4. Estudio de caso: el proyecto ambasciatori dell'arte

Profundizar en el análisis de la acción educativa, recoger datos para que sean valorados y poder extraer resultados significa contemplar la necesidad de definir un perfil de buenas prácticas educativas en ámbito museal. Para ello recorro al análisis de los objetivos del proyecto, la organización, los recursos, el proceso o metodología y los resultados a tenor de los objetivos didácticos.

4.1 Objetivos

El aprendizaje significativo no se limita a la esfera cognitiva del sujeto, sino que toca también las emociones, los sentimientos (aprendizaje emocional) y las habilidades motorias (aprendizaje psicomotorio); ello significa integrar de forma constructiva pensamientos, sentimientos y acciones dirigidas al compromiso y a la responsabilidad (Novak, 2001) en un aprendizaje relacional.

El proyecto formativo “Embajadores del Arte” mira al desarrollo de competencias clave del alumnado de Educación Secundaria Superior, como tales se describen en términos de responsabilidad y autonomía. Ello supone integrar el conocimiento con la habilidad o el talento personal y de relación. Con la ASL, el estudiante se enfrenta a la posibilidad de tener que resolver problemas mostrando iniciativa y capacidad para aprender a aprender a través de la experiencia, y para reelaborarla en el contexto educativo. En el proyecto “Ambasciatori dell'Arte”, estas competencias se unen al perfeccionamiento de aquellas histórico-artísticas (culturales) y comunicativas, entrando en contacto con las profesiones ligadas al ámbito de los Bienes culturales. Además, apunta al desarrollo de otras competencias transversales como la lingüística (sociales y profesionales) y operativa (orientación al contexto laboral; reconocimiento del rol y función del museo y comprensión de los procesos operativos).

Por todo ello, podemos relacionar los objetivos estratégicos (de investigación) con los relevantes o didácticos, que están ligados, por una parte, a los del proyecto formativo “Embajadores del Arte” y, por otra, a aquellos otros objetivos específicos del trabajo colaborativo según Brown y Atkins (1988).

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	OBJETIVOS RELEVANTES O DIDÁCTICOS	
Investigación	Grupos colaborativos (Brown y Atkins (1988))	“Embajadores del Arte”
Identificar los factores que determina la relación museo-escuela y hacer visible las actitudes y propuestas que se ofrecen en la actualidad, no siempre abordada en los proyectos curriculares – Entender la percepción del docente sobre el papel que juega el museo en la promoción de las artes	Desarrollar estrategias de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias comunicativas y relacionales. - Desarrollar competencias lingüísticas (relacionales y profesionales). - Orientar al contexto laboral. - Conocer la función del museo.
– Analizar el punto de vista de docentes, artistas y educadores museales sobre la didáctica de la educación artística y cómo es percibida por el alumnado. – Identificar y analizar la clave didáctica del museo a través de las educadoras museales.	Desarrollar competencias intelectuales y profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionar competencias histórico-artísticas. - Comprender los procesos. - Tomar contacto con profesiones específicas ligadas al ámbito de los Bienes Culturales. - Abrirse a los contextos. - Reconocer roles y habilidades.
– Entender los mecanismos de actuación utilizados en el museo para tratar aspectos relativos a la cultura de paz como la inclusión, la diversidad, el diálogo intercultural, la democratización.	Desarrollar la autoestima y del autoconcepto como medio para evitar el conflicto	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar competencias comunicativas y relacionales. - Educar al patrimonio cultural para educar a la ciudadanía. - Abrirse a los contextos. - Relacionarse con los demás (escuchar, aprender, colaborar). - Conocer la función del museo.

Tabla 1: Relación entre los objetivos de investigación y los objetivos didácticos tenidos en cuenta en el estudio de caso

4.2 Organización

El proyecto “Dentro l’Arte/Ambasciatori dell’Arte” (2015-2016) recoge que el ente formador (el departamento Scuola e Giovani de la Galleria degli Uffizi) prevé el acercamiento a obras de arte, estructuras museales, exposiciones o seminarios, bienes monumentales y parques históricos de aquellos estudiantes que han elegido como proyecto de Alternanza Scuola Lavoro (ASL) el estudio de los Bienes culturales. Dispone encuentros de formación en el aula entre tutores externos y personal formado en las estructuras implicadas y el alumnado. Durante el seguimiento, el tutor externo (responsable de la estructura de acogida) monitorizará el desarrollo del trabajo desarrollado por las alumnas y los alumnos, que podrán ser controlados por el profesorado con visitas improvisadas. El tutor interno es la profesora o profesor del centro educativo implicado.

Las funciones de los tutores están bien diferenciadas, aunque comparten otras, como vemos en la tabla siguiente:

FUNCIONES TUTOR INTERNO Docente Memorándum de acuerdo MIUR-MIBACT 21/03/2016, art.3.	FUNCIONES TUTOR EXTERNO Dirección del bien cultural Ley 13 julio 2015, n.107 art. 3,3,2	FUNCIONES COMPARTIDAS
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar junto al tutor externo el itinerario formativo. - Guiar, asistir y verificar que el estudiante desarrolle de manera adecuada la ASL. - Gestionar las relaciones con el contexto en que se desarrolla la experiencia formativa, intercambiando información con el tutor externo. - Supervisar las actividades y resolver los puntos críticos que se deriven. - Valorar, comunicar y valorizar los objetivos alcanzados y las competencias desarrolladas por el estudiante. - Evaluar la eficacia y coherencia del ASL de cada estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con el tutor escolar y con el Departamento Scuola e Giovani de Gallerie degli Uffizi y Fondazione Teatro de la Toscana en la organización y evaluación de la experiencia ASL - Favorecer la inserción del estudiante en el contexto operativo, apoyarle y ayudarlo. - Garantizar la adecuada información a los estudiantes sobre los riesgos específicos de la estructura donde llevarán a cabo la práctica formativa, en el respeto de los procedimientos internos. - Planificar y organizar las actividades en base al proyecto formativo, coordinándose con otras figuras profesionales presentes en Bien Cultural elegido y con el Dipartimento Scuola e Giovani. - Implicar al alumnado en el proceso evaluativo de la experiencia. - Proporcionar a la institución escolar los elementos convenidos para valorar la actividad del estudiante y la eficacia del proceso formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer el recorrido formativo personalizado, también con respecto a las normas de seguridad y salud en los ambientes de trabajo. - Controlar la frecuencia y la actuación de los estudiantes en la práctica formativa. - Conectar la experiencia formativa en el aula con la operativa en el contexto laboral. - Elaborar un informe sobre la experiencia de cada uno de los alumnos que concurren a la evaluación y a la certificación de las competencias por parte del Consejo de Clase. - Verificar que el estudiante haya cumplido con las obligaciones de cualquier trabajador según el art. 20D.Lgs.81/2008. La violación, por parte del estudiante, de las normas inherentes a la práctica de la ASL serán señaladas por el tutor formativo externo al docente tutor interno para que pueda activar las acciones necesarias.

Tabla 2. Funciones de los tutores interno y externo y las compartidas en la ASL en el ámbito de los Bienes culturales

4.3 Recursos

El departamento Scuola e Giovani de Galleria degli Uffizi aporta el material y participa con la formación histórico-artística llevada a cabo por funcionarios y educadores de la Galería. Tanto ésta como la Fundación Teatro della Toscana (que imparte cursos de oratoria al alumnado) reciben del centro educativo una cuota por cada estudiante.

Los tutores interno y externo y el departamento de educación del Museo proyectan un recorrido personalizado en coherencia con el perfil educativo, cultural y profesional del itinerario al que pertenece el estudiantado beneficiario de la ASL insertado en la estructura que le acoge.

4.4 Metodología y procesos

ESTRUCTURA		PROCESO	RESPONSABLE	TEMPORIZACIÓN
UNIDAD FORMATIVA Y DE ORIENTACIÓN	1er.módulo	Adquisición de contenidos específicos propedéuticos relativos al desarrollo de la actividad práctica: talleres histórico-artísticos, visitas a museos, evaluación.Se vehicula también en lengua extranjera	Entidad formadora (Departamento Scuola e Giovani) con las educadoras especializadas	10 h.
	2º módulo	Aprender a hablar en público (mínimo 20 alumnos)	Fondazione Teatro della Toscana	4 h.
	3er. módulo	Introducción a la vida y organización de un museo en sus aspectos profesionales	Departamento Scuola e Giovani	2 h.
	4º módulo	Adquisición de contenidos teóricos en el aula del centro educativo.	Docentes de las disciplinas implicadas en el proyecto (Literatura, Hª del Arte, CC.NN , Lengua extranjera	Definido por el Consejo de Clase
UNIDAD OPERATIVA	Módulo operativo	Inserción de los estudiantes en la estructura museal señalada por Gallerie degli Uffizi organizados en pequeños grupos. Su función es la de acoger al público que visita el bien patrimonial con visitas guiadas y distribución de material informativo.	Tutores interno y externo Alumnado	36 h.
	Acciones concordadas con el centro educativo	- Seguimiento inicial/final	Tutores interno y externo	4 h.
		- Actividad de profundización personal: cada alumno y cada alumna deberá escribir un trabajo-memoria.	Alumnado	10 h.
		- Presentación de la actividad por parte del estudiante protagonista en la sede del centro educativo. Está abierta a la totalidad del instituto y docentes.	Deben estar presentes el tutor interno (instituto) y externo (museo).	5 h.

Tabla 3: metodología y procesos diseñados para el proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”

4.5 Resultados a tenor de los objetivos didácticos o relevantes

El Consejo Internacional de Museos (ICOM) marcaba en 2012 una línea de buenas prácticas para alcanzar un modelo de calidad en los proyectos educativos. Ello implica localizar no solo criterios clave que los definan, sino también identificar competencias curriculares en sus prácticas o programas.

En los resultados parciales, a tenor de los objetivos didácticos o relevantes, tenemos en cuenta, por una parte, las funciones y desarrollo de las competencias asociadas a la actividad formativa, y, por otra, el impacto del proyecto como experiencia en los estudiantes.

4.5.1 Funciones y desarrollo de las competencias asociadas a la actividad formativa

La ASL ofrece a todo el alumnado la posibilidad de aprender mediante experiencias laborales en contextos públicos y privados del sector terciario. La modalidad de aprendizaje es flexible y favorece vocaciones personales en la orientación al mundo del trabajo. Además, impulsa, consolida y refuerza el desarrollo cultural, social y económico del territorio. En este sentido se inserta la profundización en los valores del patrimonio cultural que lleva a perfeccionar las competencias histórico-artísticas y comunicativas, y a entrar en contacto con el mundo particular de las profesiones relacionadas con los Bienes culturales. Por lo tanto, se trata de tareas y funciones para desarrollar competencias. Por este motivo, ponemos en relación los ocho motivos que justifican la importancia de las tareas competenciales (Sánchez y Córdoba, 2010) con aquellas otras previstas en el proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”:

MOTIVOS DE LAS TAREAS COMPETENCIALES (Sánchez y Córdoba, 2010)	COMPETENCIAS IDENTIFICADAS EN “AMBASCIATORI DELL’ARTE”
Afectan a las necesidades cotidianas sociales o personales	Ser consciente del valor del patrimonio cultural como medio para educar a la ciudadanía Reconocer roles y habilidades diferentes Abrirse a contextos diferentes Relacionarse con los demás (escuchar, aprender, colaborar)
Son capaces de activar las competencias que existen en el alumno que aprende	Trabajar competencias histórico-artísticas Trabajar competencias lingüísticas (relacionales y profesionales) Trabajar competencias comunicativas
Generan formas de autoaprendizaje	Aprender a través de la experiencia (saber hacer)
Transforman las circunstancias en elementos de tarea	Reconocer roles y habilidades diferentes
Hacen emerger los errores que serán ingredientes necesarios para el aprendizaje	Aceptar la crítica
Obligan a pensar y a diseñar soluciones	Resolver problemas
Son útiles para resolver problemas en situaciones que necesitan la toma de decisiones (crisis, conflictos, deberes, ejercicios, etc.)	Relacionarse con los demás (escuchar, aprender, colaborar)
Se aproximan a los criterios de evaluación	Descubrir cómo orienta al contexto laboral, conocer el papel y las funciones del museo y comprender los procedimientos operativos

Tabla 4: relación entre los motivos para las tareas competenciales y aquellas otras identificadas en el proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”

Teniendo en cuenta los motivos y tareas competenciales identificadas, a tenor de los resultados, señalo que el proyecto “Embajadores del Arte” se caracteriza por ser:

- Exhaustivo, porque combina contenidos conceptuales, actitudinales, valores y habilidades.
- Transferible: el aprendizaje generado puede ser transferido a otros contextos.
- Constructivista: da la posibilidad de incrementar el conocimiento práctico llevando al estudiante a reconstruir el conocimiento previo sin provocar ansiedad.
- Abierto: permite adquirir aprendizajes no programados durante su realización.
- Interaccionista: promueve y favorece la comunicación entre los estudiantes, con los docentes y con el contexto.
- Desarrolla el pensamiento crítico.
- Interesante, porque trata argumentos importantes.
- Cooperativo: estimulan el trabajo de grupo.
- Multicompetencial, ya que durante la realización se desarrollan diferentes competencias básicas.
- Activa el aprendizaje, y los estudiantes son sus protagonistas, por lo tanto:
- Impulsa la motivación.
- Adecuado al desarrollo cognitivo y nivel curricular de los estudiantes.
- Productivo: elaboran un producto final.
- Transversal: toman ejes transversales y valores como fuentes de contenido.
- Útil, porque deriva una utilidad social y personal.
- Presenta situaciones y problemas cotidianos al proponer actividades dirigidas a la comprensión del patrimonio cultural y, en consecuencia, a su protección.

En conclusión, los resultados derivados de la práctica formativa “Ambasciatori dell’Arte” indican que los motivos y tareas competenciales identificadas son claros y atendibles para el desarrollo de las competencias básicas. Responde a una estrategia de aprendizaje sustentable, pero debe cumplir unas condiciones mínimas centradas en la supervisión y reconocimiento regular, por parte del docente y el responsable del bien patrimonial objeto de estudio, del desempeño de las tareas por parte del aprendiz. Si ello no se verifica, el alumnado puede llegar a adquirir conocimientos concretos y modificar actitudes, pero no a desarrollar competencias.

4.5.2 Impacto del proyecto en los estudiantes y el profesorado

“Embajadores del Arte” es un proyecto que mira desde su nacimiento al desarrollo de las competencias básicas y supone la integración de conocimientos con las habilidades o el talento personal. El 99,8% del alumnado entrevistado considera que desarrolla habilidades personales y el 21% manifiesta además que saca a la luz talentos que creía no tener.

Con la Alternanza Scuola Lavoro (ASL) el estudiante se enfrenta a la resolución de problemas mostrando iniciativa y capacidad para asumir la responsabilidad de cuanto acontezca durante su resolución, para aprender a aprender mediante la experiencia y para reelaborarla en el contexto educativo.

[...] Penso che a livello personale questa cosa mi abbia fatto ancora più responsabile di me stessa e mi ha fatto conoscere anche un mondo che conoscevo così, per sentito dire. Invece ora l’ho toccato con mano, quindi sicuramente mi ha aiutato a crescere, a cambiare. » (C. IV, comunicación 29/05/17)

Las expectativas de otra alumna se mueven alrededor de las experiencias personales, como saber relacionarse con los demás en momentos difíciles:

« [...] Chiesero il nome di ogni apostolo, che non tutti sono riconoscibili. E lei disse, -lui o lei, non mi ricordo- “non sono riconoscibili, non si sa”. E questa persona capì che lei non lo sapeva e quindi disse: “Ma qui c’è scritto che te sei ambasciatore dell’arte e dovresti saperlo”. Cioè. “Ok, va bene. Non lo so”. È successo poche volte, però quando è successo ... Non è carino. Quindi, devi imparare a rispondere: “Sì, mi scusi. Non lo so.” » (A1.IV, comunicación 29/05/2017).

La misma alumna, mira también a un nuevo interés para acercarse al conocimiento del arte y del patrimonio histórico-artístico:

« [...] Rivalutare il ruolo dell’arte perché da un solo dipinto, da un solo affresco, ci sono tantissime cose, tantissimi significati e uno magari non si lo aspetta; quindi, è stato bello imparare tutte queste cose, sinceramente. » (A1.IV, comunicación 29/05/2017).

Otros estudiantes consideran la competencia comunicativa como la más importante, sintiéndose tímidos y torpes al principio, seguros de sí mismos pocos días después. Es aprender a resolver a través de la experiencia lo que reflejan las palabras de este alumno:

« Questa cosa aiuta perchè uno deve dimostrare di essere sicuro e di apparire allo stesso tempo preparato. » (H1.IV, comunicación 20 de mayo 2017).

Una alumna declara que ha tenido que superar la timidez y a ello le ha ayudado recibir tantos cumplidos de personas desconocidas.

¿Cómo lo viven las educadoras museales? Una de ellas responde a mi pregunta sobre cuáles cree que son las expectativas de los estudiantes durante el ejercicio de esta actividad:

« Intanto, io credo, una visione un po’ più ampia del contesto in cui loro si troveranno ad operare, cioè, non vedere soltanto quell’affresco, quel dipinto, ma vederlo in un ambito un più ampio, sia dal punto di vista storico, culturale, sia scientifico, come in alcuni casi dei progetti che abbiamo seguito. Avere un approccio un po’ più a largo spettro. » (EPC, comunicación, 1 de junio 2017).

Una de las preguntas relacionadas con la actividad del alumnado en su papel de “embajadores” ha sido: “¿Cuáles crees que han sido los beneficios de la ASL en lugares del patrimonio histórico-artístico?” De una muestra compuesta por diecisiete estudiantes de 4º curso, he englobado las respuestas (30) del alumnado en cinco grupos, que responden al desarrollo de cinco competencias:



Gráfico 1: Beneficios de la ASL en lugares del patrimonio cultural

Docentes y estudiantes han contestado a la cuestión referida a los aspectos a mejorar en “Embajadores del Arte”. En cuanto al profesorado, inciden en la necesidad de ampliar la oferta formativa, de manera que nadie se quede fuera, abriendo incluso un turno de tarde (2); lo más importante es simplificar la burocracia y la gestión de las reservas (2); mejorar los aspectos logísticos, como potenciar la publicidad a la entrada de los museos (2). Una profesora añade que hay demasiados aspectos que habría que señalar para mejorar el proyecto y otra considera que falta la formación del tutor interno. Solo una de las ocho muestra su preocupación por la rivalidad en la que entran los celadores con el alumnado, algo que define como “molto sgradevole”.

En cuanto a los estudiantes, he recogido dieciséis respuestas en torno a los aspectos de mejora en el proyecto. Las estructuro en cuatro enunciados: diversificar los lugares, potenciar la publicidad, incrementar el control y organizar a los estudiantes con relación al espacio físico.

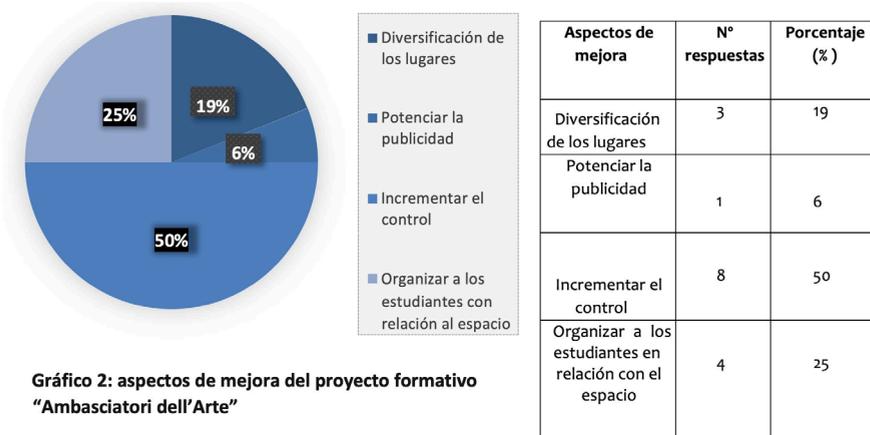


Gráfico 2: aspectos de mejora del proyecto formativo “Ambasciatori dell’Arte”

El alumnado ha manifestado vivir un sentimiento de abandono:

« Una cosa che abbiamo notato quasi tutti è stata che non c’era nessuno che ci prendeva le presenze. Per esempio, io potevo non venire, però potrei aver presso una presenza.» (A1.IV, comunicación, 29 de mayo 2017)

El desorden en las cuestiones burocráticas ha provocado un notable nerviosismo:

« La storia dei patti formativi, che erano tutti sbagliati, ma più che altro il fatto che non si sa chi deve firmarci le ore. » (B2.IV, comunicación 29 de mayo 2017)

Nos interesa conocer qué opina el profesorado que ha participado en el proyecto “Ambasciatori dell’Arte” sobre los beneficios de llevar a cabo la ASL en lugares que forman parte del patrimonio histórico-artístico. De todos los que han recibido una invitación a participar en una encuesta, solo ocho profesoras han colaborado con sus respuestas al cuestionario. Me llama la atención que cuatro sean de lengua extranjera (tres de inglés y una de francés), una pluriempleada profesora de Lengua y Literatura griega y latina, Italiano, Historia y Geografía; dos enseñan Dibujo e Historia del Arte y solo una docente Historia del Arte. Todas concuerdan en definirla una experiencia muy positiva, y, y algunas la encuentran muy formativa (6); la actividad desarrolla la capacidad crítica (1); se trata de una forma diferente de aprender (1); el alumnado toma conciencia de la realidad laboral y del valor del Bien cultural (2) y desarrolla la capacidad de relacionarse con los demás (1).

La pregunta requiere un segundo enunciado: “¿Encuentran diferencias entre aquellos estudiantes que han vivido esta experiencia y aquellos otros que la ASL la han llevado a cabo en otras instituciones no culturales?” He obtenido seis respuestas: brevedad del proyecto para que pueda incidir de forma significativa y duradera (1); encuentran enriquecidos moral y culturalmente a su alumnado (2); se han dado cuenta del trabajo esencial que desarrollan las educadoras de museos y de la importancia de valorar y respetar el bien cultural (2) y la necesidad de que los chicos y las chicas encuentren en esta experiencia formativa el aspecto práctico, sobre todo cívico-ético (1). Las respuestas se alejan en su mayoría de la pregunta inicial.

Para tomar el pulso a la actividad formativa a través del profesorado implicado, el departamento Scuola e Giovani organizó un encuentro con aquel, los responsables de los museos participantes, la Fundación Teatro della Toscana y una representante del Ministero di Educazione, Università e Ricerca (MIUR). El descontento entre el profesorado era patente. Dos fueron los temas más importantes que surgieron de forma enlazada: la intensidad de un trabajo sostenido por todos los implicados, que debe ser mejor gestionado, y la necesidad de encontrar una organización interna que resulte menos compleja.

En este contexto, los docentes se aproximan a un proyecto educativo y formativo al que muchos consideran importante en el fondo, pero no en la forma; quizás sea este el motivo por el que se acercan al proyecto “Ambasciatori...” por imposición algunos y otros mostrando verdadero interés; los primeros desde el drama – esperando superarlo con dignidad – y los segundos con confianza. Y así se cuentan y se revelan, pero sin llegar a rebelarse.

Para asegurar la relación con el profesorado – y en defensa del trabajo realizado por los museos participantes – la representante del Ministerio reclamó la responsabilidad que debe asumir cada centro educativo en cuanto al número de estudiantes y de docentes comprometidos que deciden dedicar un tiempo a esta actividad (que debe ser ante todo educativa y formativa, aunque lleve implícito un cierto carácter lúdico). Quizás cada uno de los implicados debería hacer suyas las palabras de la responsable de Scuola e Giovani procedentes de otro contexto y muy adecuadas en este: «Secondo me occorrono tante

qualità per far sì che l'incontro abbia un senso e non sia semplicemente avere assolto un obbligo» (Comunicación, 13 de junio 2017).

“Ambasciatori dell'Arte” busca, entre otras cosas, comunicar el Patrimonio Cultural en ámbito histórico-artístico. Como en muchos otros contextos, aquí también se ha creado una paradoja: una de las críticas que los docentes hacen del proyecto es la falta de comunicación clara y eficaz. Por otra parte, los tutores externos se sienten abrumados por la cantidad de centros educativos participantes, ya que los recursos a disposición (sobre todo para los pequeños museos) se han visto reducidos tras la reforma implantada en 2016 por el Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo.

La realidad que ha emergido es que un cometido bastante simple, probado y exitoso durante quince años, se ha convertido en algo complicado y difícil de entender y gestionar, según una parte importante del profesorado presente. No siendo una actividad optativa – como lo había sido hasta ahora – sino obligatoria, los trámites de carácter administrativo son excesivos. A pesar de que todos debían seguir un modelo de acuerdo único propuesto por el Departamento Scuola e Giovani como entidad formadora, al final cada centro educativo ha emitido el suyo propio, complicando aún más las cosas. A ello se añade que muchos docentes no han tenido claro quién debe rubricar qué, generando estrés también entre el alumnado. Está bien lejos ese caminar juntos sostenido y querido por la responsable del Departamento cuando hay cuestiones burocráticas en medio; cuestiones que, en apariencia, han tenido más atención que el aprendizaje del alumnado y su monitorización, seguramente infravalorada por entenderla actividad fácil de desempeñar.

5. Resultados a tenor de los objetivos estratégicos

La educación artística da claves para comprender y apreciar la cultura del mundo, o aquella ligada a un territorio que conforma su patrimonio cultural. Los bienes culturales custodiados por el museo son utilizados por este para establecer una serie de actividades colectivas que permiten trabajar en la sensibilización y comprensión de la diversidad que lo constituye.

Es importante saber qué piensan las docentes a las que me he acercado en esta investigación con relación al papel que juega la educación artística en el desarrollo del alumnado. La docente del centro educativo de referencia la reconoce como instrumento para un aprendizaje crítico que permite desarrollar la capacidad de interrogarse sobre los hechos y razonar sobre sus significados; la considera esencial para la formación integral de la persona. El resto de sus colegas consideran la educación artística como una forma de transmitir conocimiento, de educar para conocer y apreciar las obras de arte del pasado y del presente, y una herramienta para comprender y divulgar el arte. Solo dos de ellas sostienen que el arte nos hace mejores. Kubler (1976) sostiene que la Historia del Arte es la historia de las cosas, pero no quiere decir renunciar a ella en favor de un indiferenciado encuentro entre los materiales de la historia. Lo que entiendo que dice este autor es algo que podría ser extrapolable a la docente florentina referenciada, porque existe una gran disimilitud entre el aprendizaje de un oficio y el trabajo de un artista. Quizás porque es artista, parece haber entendido que muchos docentes corren el riesgo de perder la conexión profunda y múltiple que el producto artístico presenta en otras cosas que, en su conjunto, determinan la forma del mundo: « L'opera singola è resa

meglio apprezzabile e più comprensibile se non è presa isolatamente ma inserita nel continuum dello sforzo concatenato”, », escribía Kubler (1976, p.57). Ella parece no perder este *continuum*, porque, ¿cómo interpretar « “Guardate, vedete l’Impero di Augustus?” E gli faccio vedere i busti e sculture di quel dittatore della Nord Corea» ?

Ante esto, podemos hacernos una opinión aproximada de cuáles son las ideas y convicciones que marcan o indican la práctica educativa de los docentes a través de la lectura de sus programaciones. La decisión de privilegiar unos contenidos por encima de otros puede estar supeditada a la experiencia y a las vivencias personales que construyen el corpus de la propia idea de arte, a menudo condicionada por paradigmas establecidos. Dice Suzi Gablik:

Un paradigma es muy potente dentro de la vida de una sociedad, puesto que determina el modo en que pensamos, cómo resolvemos los problemas, las metas que nos fijamos y los valores que adoptamos. El paradigma social dominante rara vez, o acaso nunca, llega a enunciarse explícitamente, pero define la visión inconsciente de la realidad de la mayoría de la gente, que no suele trascender los límites impuestos por su condición social. (1992, p.2)

A pesar de que suma más de cinco décadas el tiempo que el Departamento de Educación de Galleria degli Uffizi lleva trabajando con las escuelas del territorio florentino, hoy no existe una relación de cierta paridad con los centros educativos, y ante las visitas del alumnado, mantienen marcados roles y jerarquías. Las educadoras museales parecen vivir como una intromisión las aportaciones del profesorado durante la aproximación a la obra, que enriquecen sin duda la comprensión y favorecen el diálogo. Siendo así, las lecciones *in situ* pueden no responder a las expectativas del docente, oscureciendo la capacidad de relacionar la visita museal con las competencias básicas y con los contenidos curriculares. A ello se une la frecuencia con la que el profesorado no profundiza en el programa educativo del Museo, incrementando el distanciamiento.

Por otra parte, el Área de Educación de los Uffizi (tanto el departamento Scuola e Giovani como el de Inclusione e Mediazione Culturale), no suele realizar una evaluación sistemática y exhaustiva de los proyectos educativos; cuando lo hace es difícil que comparta de forma abierta los resultados, por lo que es más complicado conjugar sus objetivos didácticos con los del centro educativo. De esta forma, el profesorado sigue viviendo la delegación de funciones en el Museo de forma natural, sin llegar a asumir la necesidad de un trabajo colaborativo para enriquecer y enriquecerse con los conocimientos, valores y habilidades que ambos pueden compartir. La realidad es que la escuela, en general, se ha acostumbrado a contar con los museos solo para las salidas trimestrales del alumnado. Aquellos centros que diseñan proyectos colaborativos y/o cooperativos es difícil que los mantengan en el tiempo por la carencia de recursos materiales, humanos y temporales; cuando permanecen activos suele ser debido al interés personal del docente, más allá de su horario laboral y con recursos propios.

Las educadoras museales formadas por el Departamento de Educación de Galleria degli Uffizi, se acercan a la obra de arte de forma tradicional, a pesar de los elementos contemporáneos que podemos encontrar. Ese modo de acercarse nos lleva a las claves didácticas del Museo. Aunque la responsable – que proviene de un instituto de arte – sostiene que la vivencia es justo lo que distingue una experiencia museal de otra educativa, su Departamento parte del método ideado por Maria Fossi Todorrow en los años

sesenta, que lo definía “de atención guiada”. A través de preguntas dirigidas al alumnado lo “invitan” a prestar atención a una serie de elementos para descubrir “por sí solo” el significado de cada obra, esto es, “lo que debe ser aprendido”. Matiza que no hay nada erróneo en las respuestas, siempre y cuando se haga observando y argumentando, por ello da importancia a la capacidad del individuo de descubrir el contenido sociocultural presente en el objeto artístico, si bien se produce una interacción en el plano estético. De este modo, sigue una narrativa formalista estética a través de la cual transmite la belleza del arte en modo ritual, exhibiendo las obras de arte de calidad que – como sostiene durante la entrevista – “son las que tienen la capacidad de sensibilizar, informar y formar culturalmente al visitante, con un modo basado en la experiencia.” (Comunicación 7 junio 2017).

El museo narrativo, basado en la observación, no es neutral porque la narración posee una fuerza política y social que autoriza a quienes la usan y silencia a los que no. Es a través de la narración que la élite dominante pliega la historia y la cultura de la sociedad a los propios intereses (Pinna, 2016), por eso seleccionan objetos simbólicos y enfatizan los recuerdos. Se nos transmite la idea de museo como espacio abierto e integrador, lugar de participación, de generación de conocimiento, de creatividad; un lugar que parte de la memoria, que alberga e interpreta y re-construye la imagen. En realidad, es un potente constructor cultural. La comunicación del objeto artístico en el museo estudiado (en 2017) es heredada, tradicional, sin propuestas interdisciplinarias ni multiculturales, desde un punto de vista etnocéntrico y sin incorporar la perspectiva de género. Son, según una de las profesoras de Historia del Arte que ha participado en el proyecto “Embajadores dell’Arte”, “cuestiones de moda”. Volvemos a la importancia de los contextos y a las construcciones culturales.

Ante esto, el profesorado no llega a definir con claridad la relación entre educación artística, educación al patrimonio cultural y educación a la cultura de paz. El docente de arte suele considerar que hablar de patrimonio y construcción de identidades es algo ajeno a su materia y, al igual que su alumnado, reduce el significado de cultura y educación a la paz.

¿Cómo “siente”, “vive” el profesorado florentino el museo? ¿Lo habita? Quizás porque pesa el contexto en el que está inmerso, para alguna es el lugar que acoge diferentes formas de expresión artística, para otra es producto del desarrollo del pensamiento a lo largo de los siglos y muchas coinciden en que el museo debe cambiar, ser más flexible y estimulante, más interactivo. No obstante, ninguna habla de inclusión/integración, o de interculturalidad/etnocentrismo. A pesar de que casi todas valoran el museo como instrumento para el trabajo interdisciplinario – de manera que el alumnado participe y comprenda la propia cultura que lo constituye – finalmente pocas admiten llevarlo a la práctica.

Es interesante conocer la percepción del docente sobre el papel que juega los museos en la promoción de las artes y del patrimonio histórico-artístico partiendo de la conceptualización del término. Según las docentes florentinas, patrimonio es todo aquello que nos rodea, que constituye riqueza material y espiritual y conforma la identidad de un pueblo; también consideran que son bienes heredados del pasado que disfrutamos en el presente y, como depositarios que somos, debemos transmitir a las futuras generaciones con el deber de incrementarlos. Solo una de ellas relaciona paisaje con patrimonio cultural, algo que nos sorprende hasta que descubrimos que es arquitecto de formación.

Las profesoras son conscientes de que el patrimonio histórico- artístico permite conocer el mundo, el entono en el que se mueven y la importancia de transmitir la necesidad de conservarlo y difundirlo como concepto de bien público. En esa transmisión, es esencial la formación del estudiante delante del contexto en el que está inmerso el arte en la actualidad, y no solo la Obra de Arte, de forma que, en ocasiones, ésta sea solo un pretexto. Recuperar la frase de Kubler – la inclusión de cada obra en el *continuum* del esfuerzo encadenado – para ir hacia adelante buscando respuestas del alumnado, pero también del museo como lugar donde cada obra debe ser vista formando un conjunto con nuevos significados que se derivan de su recontextualización, como nos sugieren aquellas últimas palabras. Y debe ser así para que no solo dialogue con el espectador, sino que lo haga entre ellas para arrancar del que mira, al menos, un “inclusivo soliloquio”.

6. Conclusiones

Proyectar espacios colaborativos de aprendizaje entre el área de educación de los museos y los centros educativos, como herramienta para anclar el aprendizaje significativo en el alumnado, no es fácil, más allá de la carencia de recursos temporales y materiales. Aunque el conocimiento previo sobre el contenido incrementa el interés, no es tan determinante como la capacidad de elegir y controlar lo que hacemos con el conocimiento.

La realidad es que, en el caso analizado, el aprendizaje colaborativo, método de enseñanza-aprendizaje enfocado al desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y comunicativas, es realizado por los docentes de forma incompleta. Estrategias colaborativas asumidas por museo-escuela, en pos de una educación artística y patrimonial de calidad, son prácticamente inexistentes. En las que se llevan a cabo, suele primar el rol jerárquico y dependen de quién sea el promotor del proyecto. El museo y la escuela podrían trabajar de forma conjunta y eficaz si asumieran el papel de investigador – que debería ser inherente a la actividad educativa – y privilegiaran el aprendizaje dialógico.

Parece existir cierta desconexión entre los aspectos teóricos y los procedimentales, tanto en el museo como en la escuela, en gran medida porque no generan teoría desde sus prácticas educativas. En apariencia, existe una generalizada dificultad para innovar, actualizarse en la formación, comprensión y comunicación y transformar desde el propio impulso que han de generar como productores del proceso educativo. Se trata de llegar a armonizar investigación, acción y comunicación.

El contexto académico, social, cultural y relacional en el que se mueven los educadores del museo analizado y el profesorado de los centros educativos interpelados, puede llegar a ser determinante en la labor educativa y formativa de niñas, niños y adolescentes. En el caso del profesorado de arte, este parte de una instrucción notablemente focalizada en los propios contenidos disciplinares sin, aparentemente, profundizar en los procesos de otros ámbitos artísticos ni abrirse a otras disciplinas. Por otro lado, entre los departamentos de educación de distintos museos apenas existe intercambio, con una relación normalmente mediatizada por la misma institución museal.

Un currículo oscuro, exigente e irreal, sin ser estudiado por el profesorado, y presentado al alumnado, produce una programación carente de creatividad, difícil de cumplir y desmotivadora para los estudiantes. La educación artística en los centros educativos es

fuente de contenidos teóricos, y existe una desconexión total entre los valores que el arte puede transmitir y lo que el profesorado de arte transmite. El cuidado por el trabajo bien hecho, el modo de interpretarlo, comunicarlo y compartirlo es correlativo a la percepción que el docente tiene de sí mismo y de su asignatura; en los casos observados, cuanto más baja es, más medida y condicionada la interacción con los estudiantes.

Está generalizada la idea de que la educación artística sirve para desarrollar y expresar las emociones y deleitarse con la belleza que las obras de arte transmiten. En esa exteriorización, es fácil olvidar trabajar el proceso, impregnando a una clase dirigente escolar que materializa la incompreensión de una educación a las artes de calidad, donde también tiene cabida lo feo como categoría estética. Por otra parte, las alumnas y los alumnos no aprecian la importancia del arte en la formación humana y académica, y se interrogan sobre una educación que sienten desligada de su forma de percibir la realidad. Es significativo que muy pocos asuman que, con el estudio-aprendizaje de la historia del arte, puedan llegar a la complejidad del arte actual y conocer, para valorar, la producción artística de todos los tiempos.

El estudio del patrimonio cultural y la museología están presentes en la actualidad en los planes de estudio de varias titulaciones universitarias italianas, también en un itinerario científico. Teniendo en cuenta la continua revisión del término patrimonio cultural, no parece frecuente una actualización del profesorado en este campo, pues lo relaciona en un primer momento solo con los bienes monumentales histórico-artísticos, sin tener en cuenta que hay muchos que son susceptibles de convertirse en herramientas para la didáctica patrimonial que no se producen en ámbito artístico; al trasladarnos a experiencias del pasado y del presente, permiten que obtengamos y produzcamos información sobre ellos. La apreciación de la educación en bienes culturales y la imagen de museo albergadas en el profesorado, son determinantes no solo para una comprensión amplia, clara y reveladora del patrimonio entre los estudiantes, sino para que las salidas culturales encierren en sí mismas la idea de identidad y cultura y puedan ser dotadas de significado. Esta consideración inicial parte del desconocimiento de la forma de afrontar el patrimonio cultural porque, entre otras razones, en los libros de texto hay escasas referencias a aspectos ligados a su potencial para construir y desarrollar relaciones, como tampoco propuestas que ayuden a la formación de la ciudadanía desde una perspectiva socio crítica.

Es finalidad de la enseñanza del arte colaborar en la comprensión de la sociedad y de la cultura en la que vivimos. Por este motivo, la responsabilidad del docente, de la comunidad educativa en su totalidad, es colmar ese vacío a través de la relación entre disciplinas y sus contextos, enseñando cuál es el lenguaje, los sistemas simbólicos que las componen y los valores, a menudo contradictorios, facilitando el desarrollo del pensamiento crítico. Ello podría lograr que los estudiantes fueran personas más informadas y mejores ciudadanos de un país democrático.

Los educadores del Museo son profesionales cualificados en Historia del Arte, ocasionalmente con master en pedagogía del arte y ninguno con doctorado de perfil pedagógico. Utilizan técnicas activas de aprendizaje consideradas constructivistas, basadas en preguntas guiadas para ayudar al visitante a descubrir por sí mismo “lo que debe ser aprendido”, mediando las respuestas.

Es importante que los educadores – tanto de la educación formal como de la no for-

mal – hagan un esfuerzo por incluir la investigación-acción como cimiento en su práctica educativa, pues « [...] pone en relación saberes y conocimientos a muchos niveles y en diferentes contextos» (Del Gobbo, p.201, 2010), pero con una perspectiva dialógica. A la experiencia formativa se uniría la transformativa al sentirse empoderados de cierta autonomía y con capacidad de proponer para hacer, construir y compartir. Al mismo tiempo, disminuiría la percepción de una pedagogía tan institucionalmente ideologizada como la escolar evidenciada por Freire. Quizás de este modo dejaríamos de ignorar que, en demasiados casos, la diferencia aún carece de luz propia.

Referencias bibliográficas

- G. Brown & M. Atkins, *Effective Teaching in Higher Education*, London, Routledge, 1988.
- J.A. Binaburo & B. Muñoz, *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación*, Barcelona, CEAC, 2007.
- B. Borghi, I. Matozzi & R. Martínez, Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia, en N. de Alba, F. García & A. Santisteban (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, II, pp. 241-247, Sevilla, Díada Editora, 2012.
- R. Calaf y S. Gutiérrez, El Museo Thyssen- Bornemisza: evaluando sus programas educativos para enseñar arte, *Arte, Individuo y Sociedad*, 29 (1), pp.39-56, doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.49123>, 2017.
- J.M Cuenca, J. Estepa y M.J. Martín, Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria, *Revista de Educación*, 375, pp. 136-159 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338, 2017.
- G. Del Gobbo, La investigación acción participativa entre formación y desarrollo, en *Studi sulla Formazione*, [S.l.], p. 199-206, lug. 2010. ISSN 2036-6981. Disponible all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8596/8044>>. doi:10.13128/Studi_Formaz-8596.
- S. Gablick, S. *The Reenchantment of Art*, New York, Thames and Hudson, 1991.
- G. Kubler, *La forma del tempo*, Torino, Einaudi, 1976.
- A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal, *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, GR92, 1996.
- G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid, La Muralla, 1994.
- G. Pinna, Musei estetici e musei narrativi, *Nuova Museologia*, nº 34, Disponibile in: www.nuovamuseologia.it, 2016.
- D. Sánchez y E. Córdoba, Manual docente para la autoformación en competencias básicas. *MDACB 2.0 Competencias básicas: El reto educativo del siglo XXI*, Málaga, Junta de Andalucía, 2010.
- M.A. Spadaro, *Il museo per tutti. Esperienze di didattica museale*. Palermo, Kalós, 2010.
- R. E. Stake, *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 2005.
- H. Velasco y A. Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta, 2006.