

“Como el agua que fluye”¹: formar para lo informal

“Comme l’eau qui coule”: training for informal settings.

Fecha de recepción: 11-01-2017

Fecha de aceptación: 26-05-2017

Mikel Asensio Brouard
Universidad Autónoma de Madrid

resumen/abstract:

El artículo reflexiona sobre la formación de los profesionales de la psicología educativa que se van a formar en contextos informales de aprendizaje y enseñanza. Primero, se analizan las características que permiten diferenciar entre aprendizajes formales e informales a partir de distintas opiniones y criterios, y se señala el riesgo de atribuir escaso valor a estos últimos frente a los primeros. Se argumenta también contra la idea de que para diseñar actividades educativas es suficiente con tener un buen conocimiento de las disciplinas. En la segunda parte del texto, se aborda la formación de los profesionales que trabajan en contextos informales a través del análisis de tres másteres del ámbito de los museos y se destaca la necesidad de contar entre otros saberes con conocimientos en aprendizaje y enseñanza, en donde los psicólogos educativos y los didactas tienen un peso fundamental. Por último, se critica la homogenización que supondría regular el campo profesional tan diverso como el de los aprendizajes informales, el reduccionismo que supondría un solo master oficial, y se presenta la vía de la acreditación como alternativa. Se postula que se podría llegar a un acuerdo acerca de las aportaciones de la psicología educativa a los contextos informales, y sobre las necesidades de formación de los profesionales que intervienen en estos ámbitos.

The article reflects on the training of professionals of educational psychology, that are formed in informal contexts of learning and teaching. First, we analyze the characteristics that allow us to differentiate between formal and informal learning, based on different opinions and criteria, and to point out the risk of attributing scarce value to the latter compared to the former. It is also argued against the idea that to design educational activities is enough to have a good knowledge about the disciplines. The second part of the text deals with the training of professionals working in informal contexts through the analysis of the three master's degrees in the field of museums and highlights the need to count on other knowledge with learning and teaching. Here the teachers and educational psychologists have a fundamental importance. Finally, it is criticized the homogenization that would regulate the professional field as diverse as that of the informal learnings, the reductionism that would imply to single official teacher, and the way of the accreditation is presented as an alternative. It is postulated that an agreement can be reached on the contributions of educational psychology to informal contexts, and on the training needs of professionals involved in these areas.

palabras clave/keywords:

Aprendizajes informales, educación y museos, formación profesionales educativos, regulación profesional.

Informal learning, museum education, training education professionals, professional regulation.

¹ Todos los títulos de este artículo son obras de Marguerite Yourcenar. “Como el agua que fluye” se publicó originalmente en francés como ‘Comme l’eau qui coule’ (1982) y traducida libremente al inglés como ‘Two lives and a dream’.

“Una vuelta por mi cárcel”: los contextos de aprendizajes llamados informales.

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la formación en los contextos educativos informales.

Si, por ejemplo, llevamos a un grupo escolar al *Muso del Hidalgo*, en Alcázar de San Juan, nos encontraremos con un escenario donde poder hablar relajadamente del siglo XVI. Los visitantes pueden probarse algunos ropajes de la época, andar sobre unos chapines (alzas), probarse una armadura con su guantelete y su coraza, tentar una lanza, observar un mosquete auténtico del siglo XVI (que pesa 14 kilos); distinguir entre las almortas y el centeno; tocar la vihuela; o resolver un juego sobre cómo hacer el pisto manchego antes de la llegada del pimiento y el tomate americanos.

Si sacamos un grupo de familias por las calles del pueblo extremeño de Hornachos, nos encontraremos con una plaza que se llama el “desbautizaero”, lo cual nos dará pie para reflexionar cómo se tomaban los hornachegos (de cultura musulmana durante siglos), la nueva obligación de bautizarse que les imponían los cristianos por la fuerza. Hoy en día podemos aún observar los detalles del sistema árabe de distribución de aguas por casas y huertos. O podremos ver aún la alhóndiga (almacenes comunales del comercio del grano). Una parte de los hornachegos emigraron a Marruecos y fundaron la república de Salé, que pleiteó durante tiempos con Rabat, la capital actual del reino de marruecos.

En Hornachos o en el *Museo del Hidalgo* podemos aprender en un rato y sin esfuerzo un conjunto de conocimientos que nos consta no solo que son perdurables sino que las personas utilizan luego fácilmente en su vida cotidiana. Recientemente hacíamos un recorrido didáctico al curso del Ebro desde el delta hasta el puerto fluvial de *Caesar Augusta*, “leyendo” los paisajes naturales y culturales. El alumnado participante valoró no solo lo que aprendieron sino una experiencia holista donde el conocimiento está contextualizado en la realidad y en una experiencia a la vez intelectual, propioceptiva y personal, y emocional.

Cuando hablamos de aprendizajes informales estamos hablando de ámbitos potenciales de aprendizaje de gran relevancia educativa, social y económica. Por poner solo un ejemplo, en todo el estado, anualmente hay 57 millones de visitantes a museo, mientras que los asistentes a todos los campos de todas las ligas de fútbol no llegan a 15 millones. Por su lado, nuestro alumnado total no llega a 11 millones (algo menos de 1.5 m. universitarios y algo menos de 9.5 m. no universitarios), todo ello en 2014. Los museos de Estados Unidos, que crecen cada año, reciben 850 millones de visitas al año, más que la asistencia a todos los eventos deportivos más importantes de las principales ligas juntos más todos los asistentes a los parques temáticos juntos (*American Alliance of Museums*, <http://www.aam-us.org/about-museums/museum-facts>).

No es tan fácil como parece contestar a la pregunta: ¿Qué es el aprendizaje informal?. Es evidente que existen muy diversos contextos de aprendizaje. El aprendizaje informal es un concepto complejo. Su importancia puede verse en las diferentes revisiones dedicadas a este contexto de aprendizaje (por ejemplo, Colley, Hodkinson y Malcolm, 2003). Las nociones de aprendizaje formal e informal aparecen ligadas a las consideraciones que surgen en

las años 70 sobre educación formal e informal (y la actualmente abandonada "no formal") y que son recogidas por la *UNESCO* (Asensio, Asenjo y Rodríguez, 2011).

Paul Hager, en los últimos años, ha escrito varias recopilaciones y reflexiones sobre temas de aprendizaje informal (Hager, 2011; 2012), distinguiendo entre aprendizaje formal e informal en la misma línea propuesta en nuestro artículo del 2001: dos polos que varían en una serie de dimensiones bipolares (se alinea entre los que consideran el aprendizaje no formal como equiparable al informal, pero cita la polémica con los que defienden la existencia de tres aprendizajes, Colley et al., 2003). Hager describe el aprendizaje formal como el que se da en el contexto de aula, pero le añade tres condiciones que coincidimos que son importantes: el aprendizaje formal está ligado a un currículum específico; dispone de un profesorado que es el responsable último del aprendizaje; y está sujeto a algún sistema externo de evaluación y control que mide y certifica el proceso de aprendizaje de los aprendices individuales. Según Hager, aprendizaje informal sería todo lo demás, todo lo que no entra en las situaciones de aprendizaje que cumplen con estos tres criterios. El aprendizaje informal está muy unido a escenarios de tiempo libre: hobbies, artesanías, deportes, cultura, etc.

Mientras que unos pocos autores descartan el término "informal", reduciendo la tipología a educación formal y no formal (Eraut, 2000), otros consideran las tres categorías, equiparando el aprendizaje informal con el aprendizaje accidental (Eshach, 2007; Comas-Quinn, Mardomingo and Valentine, 2009). Finalmente, un tercer grupo de autores, entre los que nos encontramos, afirman que cada uno de los términos responden a realidades educativas diferenciadas, pero todas ellas con un programa organizado y estructurado con sus propias características (Friedman, 2008; Ucko, 2010; Asensio, Asenjo y Rodríguez, 2011).

Las variables más mencionadas en la literatura para diferenciar entre los procesos de enseñanza formales, no formales e informales son las siguientes:

- el **grado de estructuración**, es decir, el grado en que se encuentran planificados y dirigidos hacia metas concretas, así como, su rigidez o flexibilidad, linealidad, etc., de su estructura. Curiosamente, cuando la teorización se realiza desde la enseñanza formal se insiste en que la enseñanza formal siempre es caracterizada como altamente estructurada, mientras que si el aprendizaje informal es considerado incidental, no se le atribuyen metas ni planificación alguna (Livingstone, 2006; Eshach, 2007). Sin embargo, cuando la teorización de estos aspectos se realiza desde el ámbito de los aprendizajes informales cambia la perspectiva y el aprendizaje informal se basa en programas que implican una planificación y una organización muy notables. Mientras que la estructura de los programas formales, debido a su asociación con objetivos curriculares prefijados, suele ser cerrada y lineal, en el caso de los programas informales suele ser abierta, multidisciplinar y no lineal. En el caso de los programas no formales los objetivos suelen estar cerrados y prefijados, sin embargo, pueden estar o no ligados a aspectos curriculares formales, siendo la estructura de sus actividades muy similar a la que se impone en los programas formales.

- el **grado de control que tiene el individuo sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje**. La mayoría de autores coinciden en que en los programas formales el control del proceso reside en un agente externo (libro, educador, etc), mientras que en el aprendizaje informal

es el aprendiz quien dirige su propio aprendizaje, aunque pueda estar guiado por otros (por ejemplo, Livingstone, 2006; Eshach, 2007).

- **el tipo de conocimiento** que se programa es también relevante en la literatura. En los programas formales los conocimientos tienen un carácter más teórico y suelen estar prefijados y elaborados. Esto, da lugar a un peso excesivo de los contenidos conceptuales, entendidos además como productos finales con un fuerte carácter de verdad. En el caso de los programas informales se plantea una metodología de indagación e investigación que implica un mayor énfasis en la búsqueda, construcción y discusión del conocimiento, lo que obliga a primar los contenidos procedimentales y actitudinales, y ser un escenario más favorecedor de un aprendizaje competencial.

- **la evaluación del proceso.** En la literatura esta se menciona casi exclusivamente haciendo referencia a las calificaciones y acreditaciones en el ámbito formal (ver Eshach, 2007; Schugrensky, 2006). Sin embargo, los aprendizajes informales tienen ya una larga tradición en realizar evaluaciones no solamente sumativas, sino frontales o previas, formativas y hasta remediales (ver Asensio et al, 2014).

Normalmente se identificaba formal con lo que ocurre dentro de la escuela e informal con lo que ocurre fuera (Heimlich, 2005). Sin embargo, cada vez más autores consideran que ambos pueden darse en distintos contextos e incluso mezclados (Hodkinson y Hodkinson, 2004). Para Falk (2005) el entorno físico e institucional en solitario no es probable que ejerza una influencia cualitativa en el tipo de aprendizaje que se produce. Según esto, la diferencia entre los modelos de aprendizaje informal y otros modelos tradicionales no radica en el lugar físico donde tengan lugar, sino en la eficacia con la que se manipulen las variables del proceso educativo que permitan, con mayor probabilidad, un proceso de aprendizaje efectivo.

En cuanto a los proceso de aprendizaje, las variables diferenciadoras que se citan entre el aprendizaje formal e informal son:

- **la planificación** del proceso de aprendizaje. Hay bastante consenso en el hecho de que el aprendizaje formal genera menos motivación intrínseca que el informal, ya que este último sólo tendrá lugar si los contenidos son de interés personal para el aprendiz o responden a necesidades explícitas (Eshach, 2007). Algunos de los elementos presentes en los programas de aprendizaje informal que potencian la motivación intrínseca por aprender son: su libre elección; la disposición a iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses y conocimientos previos de los individuos; la intención de dotar a los contenidos de funcionalidad y sentido para el aprendiz, intentando contextualizar la nueva información en situaciones socialmente significativas; los contenidos se suelen ajustar al nivel de habilidad del aprendiz y éste tiene la percepción de que es efectivo, controla y posee capacidad de elección; y, finalmente, la implementación de una evaluación formativa, que no presenta componentes que puedan ser interpretados como un castigo por parte de un aprendiz. El peso de la libre elección es remarcado por muchos autores hasta el punto de que algunos se refieren a los aprendizajes informales como “*free choice learning*” (Falk, 2005; Falk, Heimlich and Foutz, 2009).

- **la participación** del individuo. La estructura cerrada, lineal, y los contenidos estandarizados característicos de los programas de educación formal y no formal favorecen un comportamiento pasivo en los aprendices. Este proceso unidireccional potencia, sin duda, el aprendizaje receptivo y repetitivo. En los programas informales se trabaja mucho más con la metodología de la experiencia y del descubrimiento, los participantes deben implicarse cognitivamente y motivacionalmente para llevar a cabo el programa. Por lo tanto, se trata de un proceso bidireccional, donde el intercambio de información es contingente y donde el participante percibe que tiene buena parte del control de la situación (véase Liu, 2003).

- la elaboración de productos que permitan fijar los objetivos de aprendizaje y que, además, simbolicen los logros alcanzados. Las situaciones que nos obligan a reflexionar sobre el proceso de producción, son necesarias para que los participantes tomen conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje. Esta toma de conciencia suele provocarse a menudo a través de la construcción de productos muy visuales y comunicables con los que se genera una experiencia "mostrable" a uno mismo y a otros.

Por su parte, el concepto de aprendizaje informal es cercano al de 'aprendizaje natural' (Asensio, 2015), una etiqueta relativamente reciente que recoge trabajos que provienen al menos de tres contextos claramente diferenciados: uno es el ámbito de los estudios en primera infancia (Dunst et al., 2001 a y b), sobre todo en niveles como el de los 'toddlers' que aprenden a gran velocidad jugando en contextos muy poco estructurados desde un punto de vista externo y formal; también recoge trabajos, que se realizan en comunidades, por ejemplo indígenas (Le Grange, 2007; Bates et al., 2009; Sillitoe, 2009), o como los trabajos de Rogoff (2012), que se centran en entornos de aprendizajes mediados socio-culturalmente; y por último, trabajos que provienen del aprendizaje de aspectos ecológicos.

"El tratado del inútil combate": la formación necesaria para diseñar programas públicos y educativos.

Aunque a muchos nos duela, seguimos en un sistema educativo donde el modelo de enseñanza tradicional tiene mucho más peso del que quisiéramos, y esto marca nuestra manera de plantear la formación en la enseñanza formal, lo cual influye en la enseñanza informal. Trataré de explicar un poco más este aspecto.

En la enseñanza tradicional, el corpus de conocimiento que conduce la elección de lo que se enseña sigue siendo mayoritariamente la disciplina (tanto en la universidad como en la secundaria y en una parte de la primaria). La presencia de un tema en el programa, la extensión del mismo, su ubicación y su enfoque, su estructura interna, vienen dado más por la estructura disciplinar que por otro tipo de variables, por ejemplo su peso en los intereses de los alumnos, o su importancia en la estructuración de conocimiento porque, por ejemplo, ayude a atacar teorías intuitivas o sugeridas.

Un mandamiento reiterado de la didáctica clásica es que "no se puede enseñar lo que no se conoce". Este argumento, que coincidiría con la posición más tradicional desde hace años, no hace más que poner encima del tapete la tensión entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos transversales. Dicho de otra manera, ¿quién debe divulgar el cono-

cimiento?, ¿el experto en el conocimiento mismo que no sabe nada de enseñanza y aprendizaje?, o bien una persona entrenada específicamente que sabe lo suficiente del contenido disciplinar, pero que además está formada en la problemática específica de la transmisión del conocimiento. El tema nos puede resultar muy simple desde el punto de vista de la psicología educativa, aunque solo sea porque tenemos una posición muy clara a favor de la segunda opción. Lo que quiero poner de manifiesto aquí es que, en general, en la enseñanza de la ciencia, y en concreto en los másteres de conocimiento y/o cultura científica, este tema no está resuelto. Sigue manteniéndose la idea intuitiva entre los no expertos de que para enseñar matemáticas lo más importante es saber matemáticas, es más, para diseñar una exposición sobre matemáticas en un museo de la ciencia, o para conformar un programa público o educativo sobre conocimientos científicos debe hacerlo alguien que sepa matemáticas. El problema de todos conocido es que, cuando se cae en esta tentación, la enseñanza, las exposiciones o los programas suelen ser insoportablemente aburridos, incomprensibles, desmotivadores y nada emocionantes (aunque explícitamente hablen de ciencia divertida o de experiencias envolventes). La consecuencia habitual es que los receptores de estas experiencias no aprenden.

Pongamos dos ejemplos de los que estamos comentando, uno negativo y uno positivo. Uno de los montajes que puede encontrarse en muchos museos de ciencia se llama la pelota con



Figura 1: montaje “La pelota con memoria”, sobre la primera ley de Newton, que aparece con diseños similares en numerosos museos de ciencia

memoria. Consiste en tirar una bola por un tobogán y al transcurrir por una superficie se mete en un disco que gira y que cambia la dirección aparente de la bola, sin embargo, ésta sale por del disco giratorio por la misma dirección por la que entró. La pelota con memoria trata de ilustrar la primera ley de Newton y en muchos museos viene acompañada de un texto que sin anestesia suele contar que la ley postula que un cuerpo no puede cambiar su estado inicial, en reposo o el de una trayectoria rectilínea uniforme, si no se le aplican fuerzas cuya resultante no sea nula. Este montaje no suele ser muy exitoso. Los visitantes suelen presentar una manipulación superficial en la que simplemente juegan con la pelota y sus movimientos, sin establecer ninguna meta definida o con metas que no son las orientadas a la comprensión del fenómeno y la ley propuestas. No vamos a entrar en el tema del texto que normalmente suele empeorar sustancialmente la situación al tratar sobre conceptos de alto nivel, que a su vez precisan de otros conceptos de alto nivel para comprenderse y manejarse, y que generan una sensación de encriptamiento muy notable. Unos pocos suelen empezar una manipulación más dirigida pero que generalmente les hace fijarse en el momento en el que la pelota entra en el disco giratorio, ya que perceptualmente es el momento más pregnante, que es precisamente donde no se cumple el principio de conservación del movimiento ya que recibe la fuerza de rotación, mientras que no suelen fijarse en el momento (una vez que la pelota sale del giro), en que la ley sí se cumple. El diseño provoca una experiencia fenomenológica conforme con una concepción pre-newtoniana y complica notablemente la comprensión.

Muy rápidamente, nótese la diferencia con este otro montaje (en este caso del *Adventure Science Center* de Nashville) en donde la manipulación del ángulo de un cañón de bolas permite una experiencia incuestionable sobre cuál es la mejor parábola para llegar más lejos con la bola que disparas.



Figura 2: montaje sobre parábolas en el museo de ciencia de Nashville

CosmoCaixa -

“el Klik dels nens”. Mientras que los más críticos se
‘playgrounds’

Klik’



Figura 3: montaje sobre el esquema piagetiano de la balanza en el *Klik* de *CosmoCaixa* en Madrid

‘clipping’

vorecer vocaciones científicas. En estos aspectos, esta didáctica del espectáculo en medios parece fracasar estrepitosamente y, por tanto, exportar sus estrategias meramente comunicativas a situaciones de aula o de entornos informales no parece que sea la mejor vía.

"Opus Nigrum": las malas prácticas.

A principios de los años 90 el *Museo Arqueológico Nacional* promovió un cambio en su organigrama de modo que se introdujera un departamento de educación. Hasta ese momento los departamentos de los museos estaban dedicados a la estructura de sus colecciones. Así un museo de arte podía tener departamentos que se llamaban 'barroco andaluz' o 'pintura flamenca', un museo de arqueología tendría departamentos como 'Grecia', 'Roma' o 'Ibérico'. Sin embargo, hace tiempo que los museos estadounidenses tienen otra estructura, donde es posible rastrear departamentos funcionales del tipo '*marketing*', '*development*', '*audiences*', '*temporary exhibitions*' o '*evaluation*', mientras que las colecciones se agrupan en un macro-departamento (con posibles secciones en los museos grandes). El cambio en el organigrama del *MAN* era un mero maquillaje, pero constituía un reconocimiento al peso que las actividades educativas y de difusión en general tenían ya en ese momento en las instituciones.

Este reconocimiento no está aún plenamente asumido. Muchos museos del estado tienen más de un 90% de visitantes escolares, sin embargo su discurso lejos de estar dirigido a este segmento, mantiene una estructura centrada en las colecciones, sin transposición alguna a intereses de los escolares y en la mayoría de los casos con unos recursos educativos mínimos y tradicionales, que suelen girar en torno a visitas guiadas, muchas de ellas desarrolladas por personas de la tercera edad, o aburridas fichas descriptivas sobre las características tipológicas de las colecciones.

En paralelo, hemos asistido a algunos pocos museos con unos departamentos de educación muy activos e innovadores (especialmente en Cataluña). Aquí se han desarrollado numerosos programas públicos y educativos que han creado un cierto clima de calidad en la literatura especializada, pero que al mismo tiempo era coetánea de una masa, proporcionalmente mayoritaria, de instituciones que seguían con una oferta mínima y tradicional, como mucho maquillada con acciones puntuales que tratan de mostrarse como perlas de una política estructural que no existe.

Además, en una gran parte de los pocos museos que estaban marcando una línea más progresista, el progreso se ha visto siempre dificultado y a veces truncado por la aparición del proceso de externalización. Esta mentalidad de gestión comenzó antes de la última crisis económica de 2009, aunque obviamente en este periodo se ha agudizado. Ante la necesidad de reducir costes y controlar el gasto se redujeron las partidas dedicadas a los programas públicos y educativos, mientras que otras seguían sin revisión o al alza (por ejemplo se amplió muy sustancialmente el número de conservadores y ayudantes, expertos en colecciones, o siguieron aumentando las partidas de los seguros o los pagos a artistas y mediadores de arte contemporáneo, o las tarifas de arquitectos y diseñadores gráficos, por ejemplo). Tras la crisis algunos de estos sectores se desplomaron mientras que otros han seguido instalados en la externalización con un efecto perverso en el que las grandes compañías de gestión están

copando el mercado porque son capaces de controlar mejor el gasto, normalmente a base de reducir los sueldos de los docentes y los derechos de formación, horarios, permanencia, etc. La consecuencia es que empresas que hasta ahora llevaban la limpieza o la seguridad, llevan actualmente también los servicios educativos, con plantillas de licenciados muy jóvenes en condiciones muy precarias y con formación escasa y solamente disciplinar. Por su parte, los departamentos educativos de las instituciones se limitan, muchas veces, a gestionar administrativamente los servicios; ni siquiera planifican o diseñan programas o materiales, sino que son las propias empresas las que se encargan de una parte muy sustancial del diseño de los mismos. No hace falta decir que con este planteamiento, el rigor y la eficacia han decrecido notablemente.

***“Los sueños y las suertes”*: los másteres de formación en contextos informales.**

Los masters que tratan de formar en aprendizajes informales se enfrentan a una problemática compartida. Primero, el bloque más teórico tiene claramente dos partes diferentes: una es la dedicada a los contenidos de las instituciones, sus referentes disciplinares y sus referentes de Patrimonio material e intangible. Esto constituye el referente clásico de contenidos, que sería el equivalente en la enseñanza formal a las materias o asignaturas clásicas y sus disciplinas científicas de referencia. Además, existe siempre la referencia a la Psicología Educativa y a la Didáctica, en la medida que tenemos el bloque dedicado a la transmisión de ese conocimiento mediante el conocimiento del receptor, del diseño y desarrollo de los programas, de la conformación de los espacios, su comunicación y la gestión de los mismos y de la institución. Este segundo bloque equivaldría en el ámbito formal a toda la reflexión de aprendizaje, didáctica y gestión, que se plantea en términos muy similares, con los principales problemas compartidos y, hasta el momento, unos análisis teóricos bastante compartidos.

Queremos destacar dos características de estos estudios. Una es su carácter interdisciplinar. Los conocimientos precisos para el desarrollo de los aprendizajes en contextos informales precisan de la concurrencia de disciplinas diversas, que parten ineludiblemente de una cierta formación en las disciplinas de referencia, pero que también necesariamente se complementa con el conocimiento de los entornos profesionales específicos, sean museos y patrimonio, los media, penitenciarías, iglesias, el medio natural, la televisión, los videojuegos, o las APPs, etc. Pero además también de manera coercitiva deben considerarse los conocimientos en aprendizaje y enseñanza, en donde los psicólogos educativos y los didactas tienen un peso fundamental.

La segunda característica es la necesidad de profesionalización, la conexión con el mundo profesional, su aplicabilidad y sus características de gestión, lo cual conlleva que una parte de la formación tenga muy en cuenta las intervenciones desarrolladas en las propias instituciones, muchas veces impartida por los propios profesionales que la desarrollan.

Vamos primero a repasar la estructura de tres másteres de aprendizajes informales de los que somos profesores: el primero es el decano de los máster en educación en museos y patrimonio, el Máster de la Universidad de Zaragoza en Huesca, coordinado por Almudena

Domínguez; el segundo será el Máster de Gestión del Patrimonio, de la Universidad de Barcelona, liderado por Xavier Roigé, probablemente el más influyente en su campo y el que más alumnos ha formado; el tercero es nuestro Máster de Museología Científica de la UAM. El llamado coloquialmente Máster de Huesca, ha cumplido ya más de 25 años. Se ocupa de preparar a los profesionales para los departamentos de educación de los museos con un énfasis algo menor en temas de comunicación. En el Máster imparten clases académicos provenientes de disciplinas como Educación, Historia, Arte, Psicología, Derecho y Ciencias Naturales, profesorado de secundaria, y profesionales que trabajan en departamentos de museos de diversas disciplinas. Los bloques del programa de 60 créditos incluyen: la museología y museografía; la educación y comunicación; los museos de distintas disciplinas; prácticas externas, TFM, y seminarios y conferencias.

El Máster de la UB, también con más de veinte años, es el más concurrido y probablemente el de mayor prestigio del estado. La Gestión del Patrimonio es bastante más amplia que los programas públicos y educativos y, en teoría, tiene que ver con todos los aspectos funcionales de una institución patrimonial. Sin embargo, en la práctica esta amplitud se restringe bastante porque los profesionales que imparten el máster insisten más en unos aspectos que otros, y proporcionalmente los contenidos educativos tienen una notable presencia. Además, el profesorado que los imparten es de lo más reconocido del estado en estos temas. Los departamentos de origen del profesorado son más variados, pero en la misma línea que los citados para el máster anterior, incluyen otros temas como Antropología, Turismo, Economía, Arquitectura y Diseño; y se mantiene el perfil de los representantes de museos e instituciones patrimoniales. El máster tiene 90 créditos sobre cultura, patrimonio y museos; conservación, museografía y presentación del patrimonio; planificación y gestión del patrimonio; así como materias optativas sobre ámbitos, sobre didáctica, sobre instrumentos jurídico-económicos de la gestión; y sobre metodologías y técnicas de investigación.

El alumnado de estos dos másteres citados es igualmente muy variado. Proporcionalmente podríamos decir que son las disciplinas de Historia, Arqueología, Arte y Educación, las que más alumnado aportan tradicionalmente. En menor medida antropólogos, psicólogos, biólogos, arquitectos, diseñadores, comunicación, y humanidades.

Por su parte, el máster de museología científica de la UAM tiene una estructura que consta de 7 bloques: cultura científica y la transmisión del conocimiento científico; museología científica (colecciones científicas, públicos de la ciencia, programas públicos y educativos; museografía de la ciencia; tecnologías; gestión); especialización; profesionalización; y el bloque de internacionalización, que consiste en un curso 'in situ' en una institución internacional de museología científica de reconocido prestigio. El máster se completa con los bloques clásicos de *practicum*, TFM y conferenciantes que aportan una revisión panorámica de revisiones de temas punteros de investigación.

Con las diferencias obvias, sin embargo, las estructuras de estos másteres son bastante equiparables, lo que demuestra la problemática a la que se enfrenta este tipo de formación y la solución que se le está dando.

“El jardín de las quimeras”: ¿hacia dónde va la formación en aprendizajes informales?

Creemos que todos los profesionales que nos dedicamos a la formación en psicología, compartimos la idea obsesiva de encontrar una identidad disciplinariamente rigurosa, profesionalmente consensuada y socialmente comunicable, tanto del psicólogo educativo como de su actividad. Hay una mimesis entre identificación y visualización. Si no identificamos ambas, el profesional y la actividad, se dificulta mucho su inclusión en el proceso de profesionalización. Sin embargo, si bien estamos de acuerdo en el objetivo quizá no estemos de acuerdo en las estrategias para conseguirlo, veamos algunas de las aristas.

La cuestión de la regulación, entendiéndola por tal la obligación de cursar un máster específico accesible solamente para un colectivo determinado, tiene como consecuencia negativa la homogeneización. Esta posición podría ser aplicada en el caso de contenidos muy perfilados pero es imposible en el caso de formaciones, como es el caso generalmente de la formación informal. No creemos que un máster oficial y regulado resuelva ninguno de los problemas a los que nos enfrentamos en los entornos informales y sin embargo supondría un estrechamiento inasumible de los conocimientos, dificultando sobremanera la necesaria interdisciplinariedad. En nuestra opinión la solución no es que una disciplina cope la actividad profesional, sino que, muy al contrario, la actividad se enriquezca de conocimientos de origen muy diverso en los que el profesional debe tener un conocimiento mínimo con independencia de que tenga una mención mayor en alguno de ellos.

En la contraria a la regulación excluyente, podríamos adoptar la solución de la acreditación profesional, tal como se hace en muchos países, por ejemplo en Estados Unidos, para muchas profesiones. La acreditación consiste en un permiso que te permite ejercer y que se obtiene a partir de la presentación de tus méritos a una comisión, generalmente formada por profesionales del ámbito de ejecución. La acreditación permite que personas que tienen orígenes académicos diferentes, pero que posteriormente han confluído en un campo de conocimiento y actuación profesional, puedan presentarse a la acreditación. Las vías para la especialización se abren y no se regulan pero se evalúan mediante una comisión de expertos, no es tan complicado.

Fijémonos que de hecho es lo que se hizo cuando se creó el máster general de psicología clínica. Hubo que montar una comisión de acreditación que evaluó la idoneidad de todos los profesionales ya existentes que presentaron sus méritos y se les concedió la licencia para ejercer. Lo único que habría que haber hecho es mantener y regular esta vía de la acreditación, incluso en el caso de que la aparición de un máster específico garantizara automáticamente la acreditación, pero sin eliminar otras vías de acceso y especialización a la profesión. La vía de acreditación se utiliza con éxito, por ejemplo, en el reconocimiento de profesionales del ámbito de museos en el *International Council of Museums (ICOM)* de *UNESCO*.

En el caso concreto de los escenarios informales de aprendizaje es muy difícil que nos pongamos de acuerdo en un catálogo de actividades que definan las labores profesionales. El ámbito informal es demasiado diverso y los contextos de aplicación demasiado pregnantes

(sean museos, la calle, la televisión, la familia, la cárcel, etc.). Sin embargo, sí podríamos ponernos más de acuerdo en las aportaciones que la psicología educativa debería hacer a este ámbito y por tanto cuál debería ser su reflejo en la formación de los másteres especializados. No creemos que este deba ser el lugar en donde nos arriesguemos a hacer este catálogo, baste con apuntar que debería ir en línea con las reflexiones de tres grandes bloques: el de las llamadas ciencias del aprendizaje (Sawyer, 2014), sus dimensiones sociales (Bandura, 2002; Moscovici and Markova, 2006), y las adecuaciones al diseño universal (Norman, 2013). Pero en los ámbitos específicos de aplicación a los contextos informales es fundamental la adecuación de los discursos generales a las características precisas de cada ámbito y su profesionalización. Es muy importante, que los y las estudiantes aprendan a aplicar estos principios generales a problemáticas concretas, deben conocer la historia de estos ámbitos y deben utilizar la conceptualización y las costumbres de diálogo concretos y específicos. De no hacerlo, los discursos, aunque interesantes, no se reconocen como relevantes y los profesionales no serán integrados en las instituciones e empresas del ámbito.

La profesionalización es absolutamente fundamental, entendiéndolo por tal la inmersión en las prácticas del ámbito. Y la mediación y el acompañamiento de profesionales en este camino son totalmente indispensables. Una de las tendencias nefastas del establecimiento de los másteres oficiales ha sido la eliminación de muchos de los claustros de los profesionales y su sustitución endogámica por académicos cercanos. No entramos aquí en la pertinencia de que existan o no másteres oficiales, diferenciados de las titulaciones propias. Lo que sí estamos en contra es de la rigidez de su normativa, que lleva a que sea muy difícil contar con profesionales externos que no forman parte de la universidad y a quienes lógicamente no se puede compensar con créditos su contribución. Esta regulación ha conseguido alejar los másteres, cuyo objetivo principal debería ser la profesionalización, de los ambientes profesionales. Los másteres se han hecho más académicos y por tanto más endogámicos, hay muchos profesores enseñando en el máster, algo más ampliado, lo mismo que explican en el grado, con el peligro de hacer cada vez más grande el foso entre la universidad y la sociedad.

Varios son los retos más significativos de la formación en los ámbitos informales:

Contribuir a la importancia/potencia y al diseño y desarrollo del llamado tercer sector. Una amplia mayoría de las actividades informales se integran en un sector económico aún poco regulado (incluso aquellas que se realizan a nivel institucional, porque se refieren a funciones y propuestas novedosas en la gestión de estas instituciones), que se presta a abusos institucionales, y en el que no es fácil luchar con las grandes empresas que juegan con otras reglas.

Seguir trabajando por la eliminación de los gremialismos. Los que más saben de un área no necesariamente son los funcionarios de carrera que ocupan posiciones en los organigramas institucionales correspondientes, pero tampoco podemos referirnos a ellos constantemente como el enemigo. Las desconfianzas entre profesionales no ayudan a favorecer la colaboración en los proyectos.

La aportación de nuevas ideas y de la revisión de viejas concepciones o prácticas, no puede

estar reñido con el conocimiento y respeto a la experiencia. Es obvio que hay que innovar, pero la experiencia no es por sí misma sospechosa de ineficacia, muy al contrario, no deberían primarse innovaciones que no revisen con cuidado lo ya realizado, quizá así no nos veamos abocados cada mañana a descubrir el Mediterráneo.

Entender la evaluación no como una amenaza externa sino como un proceso a nuestro servicio, como una oportunidad de diálogo, necesario para visualizar adecuada y eficientemente nuestro trabajo.

Por último, un reto irrenunciable es el compromiso ético, moral y social, integrado en un conjunto de pro-acciones positivas que defiendan la universalidad, la equidad, la convivencia, la inclusión y la solidaridad.

Referencias Bibliográficas:

- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Revista Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 55-82.
- Asensio, M., Asenjo, E., Castro, Y. y Pol, E. (2014). Evaluación implicativa: hacia una visión generativa y participativa en la gestión de audiencias. En: Arrieta, I. (Ed.) *La sociedad ante los museos. Públicos, usuarios y comunidades locales*. Bilbao: EHU-UPV. PP: 79-119.
- Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez, M. (2011). El marco teórico del aprendizaje Informal. En: Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.): *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. (pp. 49-78). Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Bates P., Chiba, M., Kube, S. and Nakashima, D. (2009). *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*. Paris: UNESCO.
- Colley, H., Hodkinson, P. and Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Comas-Quinn, A.; Mardomingo, R. and Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: making the most of informal and situated learning opportunities. *ReCALL*, 21, 96-112.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., Hamby, D., Raab, M. and McLean, M. (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 2
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., Hamby, D., Raab, M. and McLean, M. (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), 68-92
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. En Coffield, F. (Ed.) *The learning society: The necessity of informal learning*, (pp. 12-30). Bristol, UK: Policy Press.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Falk, J. (2005). Free-choice environmental learning: framing the discussion, *Environmental Education Research*, 11 (3), 265-280.
- Falk, J. H., Heimlich, J.E. and Foutz, S. (Eds.) (2009). *Free-Choice Learning and the Environment. Learning Innovations*. N.Y.: AltaMira Press.
- Friedman, A. (Ed.). (2008). *Framework for evaluating impacts of Informal Science Education projects*. Report from the National Science Foundation Workshop http://informalscience.org/documents/Eval_Framework.pdf

- Hager, P. (2011). Theories of workplace Learning'. In: Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. y O'Connor, B.N. (Eds.) *The Sage Handbook of Workplace learning*. (pp. 17-31). London: Sage.
- Hager, P. (2012). Informal Learning everyday living. In: Jarvis, P. y Wats, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Learning*. (pp. 207-215). N.Y.: Routledge.
- Heimlich, J.E. (2005) Editorial. *Environmental Education Research*, 11 (3), 261-263.
- Hodkinson, P. and Hodkinson, H. (2004). The Complexities of workplace Learning: Problems and Dangers in Trying to Measure Attainment. In: Rainbird, H., Fuller, A. and Munro, A. (Eds.) *Workplace learning in context*. (pp. 259-275). London: Routledge.
- Le Grange, L. (2007). Integrating Western and Indigenous Knowledge Systems: The Basis for Effective Science Education in South Africa?, *International Review of Education*, 53 (5-6), 577-591.
- Livingstone, D.W. (2006). Informal Learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In: Bekerman, Z., Burbules, N.C. and Keller, D.S. (Eds.) *Learning in places - the informal education reader*. (pp. 203-228). N.Y.: Peter Lang.
- Liu, Y. (2003) Developing a Scale to Measure the Interactivity of Websites. *Journal of Advertising Research*. 43 (2), 207-216.
- Moscovici, S. and Markova, I. (2006). *The Making of Modern Social Psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Norman, D. A. (2013). *Design of Everyday Things: Revised and Expanded*. New York: Basic Books. London: MIT Press (UK edition)
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 233-252.
- Sawyer, R. K. (Ed.) (2014). *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sillitoe, P. (2009). *Local Science Vs Global Science: Approaches to Indigenous Knowledge*. N.Y.: Berghahn Books.
- Schugurensky, D. (2006) This is our school of citizenship": Informal learning in local democracy. *Counterpoints*, 249, 163-182.
- Ucko, D. (2010). The Learning Science in Informal Environments study in context. *Curator: The Museum Journal*, 53 (2), 129-136.