

Moncada G., R. I. (2020). Los desplazamientos y el Giro hacia lo educativo en el Estado del Arte: de los museos silenciosos a los territorios que hablan. *Plumilla Educativa*, 26 (2), 35-61. DOI: 10.30554/pe.2.4039.2020.

## Los desplazamientos y el Giro hacia lo educativo en el Estado del Arte: de los museos silenciosos a los territorios que hablan

Rosa Isabel Moncada Gómez<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo presenta una revisión del tema Museos y curadurías educativas, en el que se analizan los principales desplazamientos que han posibilitado transformaciones significativas en las instituciones museísticas a partir de tres grandes ámbitos, el primero de ellos es el de la exclusividad al giro educativo en los museos, el segundo, los nuevos Museos y Museologías: de las cuatro (4) paredes al territorio y, por último, del aislamiento institucional a los proyectos colaborativos. En relación al Giro educativo en los museos, se realiza un breve recorrido por la institución museal, desde las funciones dedicadas a la conservación y protección de los bienes patrimoniales, hasta derivar en espacios con una apertura hacia sus públicos, mediados por procesos educativos naturales y espontáneos inicialmente, para luego convertirse en escenarios que asumen la función educadora como una acción central, intencional y sistemática.

**Palabras clave:** Museos, territorio, educación, curaduría, artes.

---

<sup>1</sup> Rosa Isabel Moncada Gómez. Magíster en Educación; Docente asociada Universidad de Pamplona, <https://orcid.org/0000-0002-6367-127X>; correo electrónico: rosaisabel-moncada@gmail.com

## **Displacement and the shift towards education on the State of Art: From silent museums to speaking territories.**

### **Abstract:**

This paper presents a review about museums and educational curatorship, which analyze the main displacement that have made possible significant transformations of museums, from three main scenarios. The first, is the exclusiveness of the educational shift of museums; the second, the new museums and museology: From four (4) walls to the territories; and finally, the institutional isolation of collaborative projects. In relationship to the educational shift of museums, it has been done a brief travel over museums, from its functions dedicated to preservation and protection of heritage assets, until their transformation of being spaces open to their public through natural and spontaneous educational processes, for later they can become scenarios that assume an educational role as a central, intentional and systemic function.

**Key words:** Museums, territory, education, curatorship, arts.

## **Os deslocamentos e a virada para a educação no estado da arte: de museus silenciosos a territórios falantes**

### **Sumário**

Este artigo apresenta uma revisão do tema Museus e curadorias educacionais, no qual são analisados os principais deslocamentos que possibilitaram transformações significativas nas instituições museológicas a partir de três grandes âmbitos, sendo o primeiro da exclusividade ao giro educacional nos museus, o segundo, os novos museus e museologias: das quatro (4) paredes ao território e, finalmente, do isolamento institucional aos projetos colaborativos. Em relação à virada educativa nos museus, realiza-se um breve percurso pela instituição museal, a começar pelas funções dedicadas à conservação e proteção dos bens patrimoniais, até derivar em espaços com abertura para seus públicos, mediados por processos educacionais naturais e espontâneos inicialmente, tornando-se posteriormente

em cenários que assumem a função educativa como ação central, intencional e sistemática.

**Palavras-chave:** Museus, território, educação, curadoria, artes

## Introducción

La primera vez que tuve la oportunidad de visitar un museo era muy joven e iniciaba relaciones con el campo de las artes como estudiante de pregrado. En mi memoria permanecen, de aquella época, recuerdos relacionados con percepciones que iban desde el silencio interrumpido por los sonidos de zapateos lentos, por las voces de los visitantes que intentaban no producir alteraciones en un ambiente entretejido entre una supuesta tranquilidad y la tensión por proceder de manera correcta, hasta el concierto de obras y objetos maravillosos pero intocables, en medio de entornos solemnes e inasequibles.

Empecé a convertirme en visitante asidua de los escenarios museísticos, sin una consciencia clara de la existencia de políticas neoliberales que los dejaban en estado de orfandad económica y las entradas a eventos se convertían, por ende, en su medio de subsistencia.

Transcurrían los años finales de la década de los 80 y principios de los 90 del siglo XX, en medio de una crisis que transformaba a los museos en Europa y Estados Unidos, instándolos a mirar hacia sus públicos y a preocuparse por las formas en que se apropiaban de las obras de arte expuestas; en contraste, yo en medio de las calles del centro de Bogotá recorría museos a veces acompañada de los tradicionales guías, y en muchas ocasiones sola, asistida solo por mis propias cavilaciones, emociones y dudas.

Hoy, treinta años después, ¿la situación ha cambiado en los museos del país? La respuesta no podría ser uniforme, pues mientras en los museos de las capitales se notan ciertos esfuerzos de los equipos educativos por realizar un acompañamiento diferencial y significativo a los públicos, en parte de la provincia colombiana, y en particular en la ciudad de Pamplona donde hoy hago mi vida familiar y laboral, se quedaron anclados en formas de subsistencia en parte apoyadas por el Estado a través de proyectos, y por otro lado, adelantando sus actividades museológicas y museográficas con poca reflexión y escasos recursos. En pocas palabras, muchos museos que, aparentemente se encuentran abiertos a la comunidad, están soportados aún en rígidas estructuras que silencian sus colecciones.

Este artículo, en consecuencia, presentará tres desplazamientos relacionados con la realidad de los museos, con el fin de dar a entender los cambios

que se han presentado en las posiciones pedagógicas y políticas de los agentes del campo de la cultura y de las artes y, por otro lado, el abordaje del giro educativo, eje importante de esta revisión.

## **De la exclusividad al giro educativo en los museos**

En este primer desplazamiento se reúnen autores de investigaciones que guardan relación con el tema de los museos y la educación, teniendo en cuenta el giro educativo, los aportes de la educación artística a la educación museística, las relaciones entre los museos y las escuelas y los modelos educativos que han permeado a las instituciones museísticas.

Para empezar, cabe resaltar, que la finalidad educativa de los museos ha tenido un largo recorrido en la documentación del Consejo Internacional de Museos-ICOM. Desde el documento fundacional (París, 1946) se recomienda el intercambio de estudiantes y curadores en los museos para fomentar la formación en materia de museos. Posteriormente, en Londres (1950), se invita a que las visitas a museos “formen parte de los programas escolares en los distintos países”, necesidad que se reitera en Geneve (1956) y en Stoc-kholm (1959), declaración última “en la que se encuentra la primera referencia a los museos al aire libre y su finalidad educativa con la comunidad en la que surgen” (Serrano, 2018, p. 116).

La resolución de la Asamblea General del ICOM celebrada en New York (1965) reitera la función educativa de los museos, la cual se reafirma en Copenhague (1974), Buenos Aires (1986) y Quebec (1992), agregando un énfasis en la necesidad de “confiar la protección del patrimonio a la propia comunidad que lo tiene a su cargo”, “la emergencia de comunidades investigativas e interpretativas de su patrimonio” y el uso de tecnologías de comunicación por parte del museo, como vehículo de conexión con las necesidades de la comunidad (Serrano, 2018, p. 117).

Por último, en este recorrido por las Declaraciones de las Asambleas Generales del ICOM, las Declaraciones de Río de Janeiro y Lisboa (2013) se centran en la responsabilidad de los museos ante la crisis social contemporánea, ante la cual recomiendan que deben asumirse como escenarios “innovadores que fomentan la concienciación del público, promueven el conocimiento del patrimonio, proponen servicios educativos, fortalecen las identidades culturales, respaldan la cohesión social y desarrollan la mediación intercultural” (ICOM, 2013, citado en Serrano, 2018, p. 119).

Específicamente en relación al giro educativo en los museos, no solamente se relaciona con proyectos curatoriales que adopten la educación como reto, sino con la reflexión de una práctica que se entrelaza con una serie de políticas públicas, globales y locales, que responden a la crisis general de la sociedad de postguerra europea, que tuvo un punto de quiebre con la revolución cultural de finales de la década del 60. Los crecientes cuestionamientos hacia los beneficios de los museos para la sociedad, sus altos costos de sostenimiento y su naturaleza elitista, removerán los cimientos de una institución tradicionalmente estática, obligándola a subsistir con sus propios recursos y a revisar su función educativa hacia los públicos.

Esta crisis social y cultural aboca a los museos a repensar su función más allá de la conservación y difusión del patrimonio hacia nuevas interacciones formativas con los públicos virando hacia un enfoque relacional del mismo. Es así como este giro, si bien visibilizará las realidades pedagógicas de los museos, también activará el reconocimiento del “peso fundamental que tienen hoy día los departamentos de educación y acción cultural”, (Orgaz, 2011, p.12), hasta llegar a plantear “que todo en un museo es educación” (Acaso, 2011b, p.168).

Desde esta perspectiva, el Giro educativo en los museos, parte de la premisa que el arte es un proceso pedagógico por excelencia (Hoff, 2007, citado en Salazar, Téllez y Vásquez, 2015) ; para el caso de los museos de arte, tema de esta revisión, no hay que olvidar que la función educativa de los museos se remonta al nacimiento de estas instituciones, pero, sin lugar a dudas, ha ido ganando importancia hasta convertirse en una disciplina de estudios y una profesión especializada, en particular, después de la Segunda Guerra Mundial en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica (Pastor Homs, 2004), (Rogoff, 2011), (Grau, 2015). En relación a lo anterior, la concepción de educación museal cobrará una significación sustancial, en especial a partir de la voz de una de sus representantes más importantes:

La educación, se convierte aquí en un lugar de reunión de lo extraño y lo inesperado – curiosidades, subjetividades, sufrimientos y pasiones compartidas que se congregan alrededor de la promesa de un tema, una idea, una posibilidad creativa [...] y que ofrezca grandes posibilidades de reunión y participación, para que estos espacios sean más activos, más críticos, menos insulares y más desafiantes” (Rogoff, 2011, p. 7-10).

En el giro educativo subyace la esperanza de transformación de las realidades museales, en especial “cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son, lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás

se creyeron capaces de hacer” (Rogoff, 2011, p.4). Desde estas nuevas posibilidades y potencialidades de los museos, Rogoff (2011), agrega que este giro declara, además, que los proyectos curatoriales deben desbordar sus propios límites expositivos para centrarse en las comunidades, asumidas en clave de diversidad y diferencia.

Para resumir este viraje, se presentan 3 sentidos que se han visibilizado en el giro educativo de los museos a través del tiempo, pero que, en diferentes latitudes, se matizan y entremezclan de forma diferencial o simultáneamente:

El primero de los sentidos es formativo, y tiene su génesis en las políticas que obligan a los museos a replantear sus acciones educativas dentro de un marco normativo. De la función educadora tácita o implícita de los museos se torna hacia una estrategia pensada, específica y sistemática. Desde esta perspectiva, se observan los intentos por instaurar las funciones educativas (DEAC), que configura en el ámbito de la estructura organizativa de los museos, una unidad dedicada a pensar el componente formativo y pedagógico, a veces aislado, otras veces conectado con los curadores y expertos del arte, además de reconocer que existen unas pedagogías invisibles, es decir, “unas metodologías verticales guiadas por expertos hacia públicos silenciados, pasivos y homogéneos” (Acaso, 2018, p.175), que merecen ser revisadas y transformadas.

El segundo sentido es comunicativo, divulgativo y relacional, en respuesta a la apertura de las instalaciones a toda clase de público, en especial al escolarizado que acudió a los museos de manera masiva durante los años 70, y que obligará a buscar otras pedagogías más acordes a su realidad, como por ejemplo “las pedagogías activas, el aprendizaje por descubrimiento o las teorías constructivistas” (Orgaz, 2011, p.23) y a “educar de manera distinta a la educación ortodoxa que hasta ahora se había implementado en los museos” (Orgaz, 2011, p.17), para volver las colecciones más accesibles para los visitantes.

El tercer sentido es político, de apertura y democratización, al “reconocer nuestros centros como lugares donde ejercer una práctica política regenerativa que nos aleje de temer al museo como relato y a compartirlo como contrarelato” (Pollock 2010, citado en Orgaz, 2011, p.37). Como modelo idóneo de apoyo, los departamentos de educación acuden a las pedagogías críticas a través de las cuales se potenciará el empoderamiento de las comunidades ante los bienes patrimoniales, a través de acciones “emancipadoras y liberadoras que fomenten el pensamiento crítico” (Acaso, 2018, p.174). Los museos se perfilarán entonces como escenarios de igualdades y horizontalidades, en el que “los intereses humanos deben estar en el corazón de su



política” (Bolaños, 2011, p. 10) y “con una identidad colectiva, construida a partir de la subjetividad de sus usuarios” (Rodríguez, 2011, p. 26).

En general, desde esta perspectiva, los expertos en los departamentos educativos de los museos estarían conformados por profesionales de la educación artística, histórica, patrimonial, etc. con un saber pedagógico equilibrado tanto de lo académico como de lo práctico, y con capacidades reflexivas y críticas, asumidos además como mediadores, más no como guías, y cuyo rol excedería la enseñanza, para transformarse en agentes mediadores que aprenden junto con los agentes visitantes (Sampietro, 2011, p.73), (Flórez, 2011, p.122).

A pesar de todo este flujo de dinámicas planteadas anteriormente, los museos aún hoy, siguen siendo espacios de exclusión y privilegio “en donde se intelectualiza más que se problematiza la historia” (Navarro, 2011, p.57), algunos todavía con misiones ausentes de un “compromiso con la justicia social a través de la educación y las artes” (Padró, 2011, p. 105) y sin un “protagonismo de lo social” (Flórez, 2011, p. 117) en sus acciones.

Las nuevas museologías y las museologías críticas como respuesta ante la crisis que aún prevalecen en los museos, generarán actividades para promocionar nuevas dinámicas museológicas en las que se tendrán en cuenta a públicos diversos y la comprensión del bien patrimonial como objeto de conocimiento y debate, más que como simple objeto de contemplación, en este sentido, la educación artística, aportará como área, en la labor de educar públicos desde los museos, en la medida en que, a través de sus didácticas, metodologías y estrategias, fomentará nuevas maneras de leer y comprender el mundo que habita en los bienes patrimoniales.

En relación a las capacidades que la educación artística despliega, cabe resaltar que el arte también es generador de conocimientos, “desde los lógicos y operativos, hasta los poéticos y simbólicos” (López, 2003, p.185), promueve además las identidades, favorece la promoción de emociones, sentimientos y de “crecimientos integrales” Read, (1986, citado en Cirera, 2018, p. 11). El arte también es asumido como lenguaje que enseña a percibir y entender la realidad de nuevas formas, y habría que resaltar cómo la experiencia artística es “creadora de conciencias, y tiene una posibilidad emancipadora para el sujeto” (Ledezma, 2016, p. 4), satisface nuestra búsqueda de significado y nos hace sentir parte de una cultura (Eisner, 2004, citado en Rajal, 2017).

Por su parte, Fontal (2009, citado en Salazar, Téllez y Vásquez, 2015, p. 38) plantea una serie de finalidades educativas del arte en los museos, como por ejemplo, los aportes que genera en los públicos el conocimiento y comprensión de las obras de arte; la apreciación de la cultura visual; la

estimulación de comunidades centradas en el desarrollo local y con carácter sociopolítico, intercultural y medioambiental, y por último, la reflexión y fomento del pensamiento crítico de las comunidades protagonistas en la construcción de significados.

Recapitulando a partir de mi historia de vida, como artista educadora, agregaría que el arte es territorio de experiencias sensibles y vitales que nos transforman en seres más observadores y perceptivos del mundo y de nosotros mismos, promocionando el descubrimiento de realidades irisadas y distintas.

Desde el punto de vista de las relaciones entre los museos y las escuelas el aura de institucionalidad y de escenario cerrado que representan, se convierte en punto común y a la vez en factor que alimenta el distanciamiento que ha existido entre ellas; la percepción de un museo de arte no se diferencia de la de una escuela, pues inicialmente ambos nos enseñan desde tempranas edades lo que no podemos hacer: “ni correr, ni hablar en voz alta, ni acercarse demasiado a las obras”, [...] lo que nos hará ver a los museos como templos investidos de alta dignidad” (Paunero, 2018, p. 9) y envueltos en una “atmósfera sagrada, académica y reservada para unos pocos” (Andrés y García, 2018, p. 34).

Agrega Paunero (2018) que, en parte, la consideración de los museos como templos y las obras de arte como objetos sacros ubicados sobre simbólicos pedestales, implica que los visitantes tampoco podrán acercarse a su comprensión sin ayuda de un guía o experto y a través de relaciones unilaterales entre el profesor/guía y el alumno/visitante, al fin y al cabo, las metodologías predominantes en la enseñanza escolar. Es, en consecuencia, la dependencia de los expertos en los museos, como los portadores de la verdad y del conocimiento acerca de las expresiones artísticas, lo que posiblemente aleje a los públicos de estos espacios culturales.

En contraste, otros autores resaltan la importancia de los espacios educativos como “lugar de encuentro con otros que interpelan y movilizan [y en los que] vivimos, habitamos, sentimos, pasamos tiempo, experimentamos” (Melgara, Donolo y Elisondo, 2018, p. 243). Así, los museos se asumen hoy como escenarios educativos en los que confluyen “la agencia, la reflexión, la colaboración y la cultura, [...] espacios donde se ejerce nuestro derecho a la curiosidad, la pregunta y la creatividad” (Freire y Faundez, 2013, citado en Melgara, Donolo y Elisondo, 2018, p. 244). De ser considerados nichos exclusivos, los museos tienen el reto de dejar de “ser meros espacios donde se exhiben objetos artísticos y científicos y se conservan los tesoros del pasado, a conformar áreas de aprendizaje informal e importantes medios de comunicación de masas” (Günay, 2012, citado en Grau, 2015, p. 12). Los museos actual-

mente, deben asumir su responsabilidad de construir comunidad y enraizarse en el territorio. Sus retos son los de abrir puertas y ventanas e invitar a que los públicos se transformen en colectividades que se apropien de sus contenidos y en factor decisorio e interpelador de sus colecciones y narrativas.

Para Jenkins (2008, citado en Suárez, 2018), a los museos que tendían a mantener relaciones de autoridad para con sus visitantes a través de símbolos y prohibiciones, no les ha quedado más remedio que aceptar la importancia del papel que los visitantes juegan y transformarse en espacios que reconocen que los visitantes tienen derecho a hablar en voz alta, a reír, a decir lo que piensan, a tocar, a sentirse cómodos, a ser distintos, a asumir una posición activa y crítica.

Por otro lado, reconoce Rajal (2017) que, si bien la vinculación entre escuela y museo se hace cada vez más necesaria, ambas instituciones deben replantear sus estrategias, deconstruir sus fórmulas y rutinas y trabajar colaborativamente y conectadas con la realidad social. Tanto Suárez (2018) como Serrano (2018) proponen en sus investigaciones relaciones horizontales entre los actores institucionales y propiciar el “trabajo colaborativo” (Acaso, 2011a, p. 35) previo, durante y después de visitar el museo.

Para Rajal (2017), los proyectos escuela-museo deben generar trabajos en red, dentro y fuera del museo, dentro y fuera de la escuela, con maestros que aprenden y estudiantes que educan. Por su parte, Serrano (2018), agrega que el maestro se debe preparar para la visita al museo y empoderar durante ella, para evitar ser relegado a la invisibilidad, pues esta falta de comunicación ha provocado durante mucho tiempo “un cierto malestar entre las dos instituciones que parecían estar predestinadas a la separación” (p. 125). Como cita la profesora Silvia Calvo (1996, citada en Serrano, 2018, p. 125): “la relación entre museo y escuela es como un “romance mal avenido”, aunque la relación es posible” (Serrano, 2018, p. 125).

El docente debe ser un creador, debe haber vivido en primera persona el poder transformador de las artes para poder impulsar el ser creador en los estudiantes, además, debe priorizar “modelos de aprendizaje ligados a la experiencia y la creación que ponen en primer lugar aspectos como la percepción, la observación, la reflexión o la crítica” (Serrano, 2018, p. 34).

En resumen, entre las principales problemáticas detectadas en la relación museo-escuela se encuentran las siguientes:

Para Suárez (2018) y Rajal (2017), los docentes de escuelas y museos abogan por la necesidad de una mayor comunicación entre ambas instituciones, en las que prime una mayor adaptación al contexto curricular de la escuela y a los contenidos del museo en las actividades desarrolladas. Igualmente,

abogan por una formación en didáctica del patrimonio en el personal de ambas instituciones (Suárez, 2018, p. 138) y que se empiecen a diseñar “itinerarios formativos específicos” para los públicos de las escuelas, además de un diagnóstico evaluativo serio y riguroso de las actividades adelantadas.

Reconocen a la par “el papel pasivo del alumnado escolar durante las visitas a los museos” (Suárez, 2018, p. 139), pero también entienden que es difícil generar cambios en la población estudiantil en cuanto a su participación y mirada crítica, “cuando se les ha venido sometiendo a un continuo silencio y «pasividad» desde métodos educativos tradicionales” (Sanders y Stappers, 2008, citado en Suárez, 2018, p. 131) durante tantos años.

Por último, con respecto a las soluciones y conclusiones frente a la problemática de las relaciones entre las escuelas y los museos que plantean este grupo de investigadores, se encuentran, por ejemplo, la sistematización de las buenas prácticas didácticas en los museos con vías a fomentar la formación en Didáctica del Patrimonio de los educadores, sin olvidar la singularidad de los escenarios museísticos, los cuales tienen características propias, diferentes a la escuela, tal como lo definen Alderoqui (1996, citado en Serrano, 2018) y Andrade (2016), además de proponer la utilización de entrevistas y/o grupos de discusión con el fin de conocer y profundizar en la posición de los docentes en torno a las experiencias en espacios museales (Suárez, 2018).

Con respecto a los modelos educativos que han existido en los museos, emerge la tendencia de revisarlos desde la enseñanza desplegada de las artes en las escuelas, universidades y museos (Andreu, 2015). A través de la historia, podrían citarse ciertas corrientes pedagógicas y autores de principios del siglo XX (Soto, 2015) que han realizado significativos aportes al área y en conjunto constituyen un marco teórico para los investigadores como, por ejemplo, la Escuela Activa, la Escuela Moderna, las escuelas Waldorff y pedagogos como Johann Pestalozzi, Célestin y Elise Freinet, Friedrich Fröebel, Édouard Claparède y las escuelas de Reggio Emilia. También es importante referenciar la corriente pedagógica de la autoexpresión creativa o expresión libre con autores como Read, Lowenfeld, Stern y Duquet, y la tendencia expresionista, cuyos profesores más destacados fueron Lowenfeld y Lambert.

Por otro lado, y desde la perspectiva deconstructiva, se pueden ubicar los postulados de la pedagoga María Acaso, quien plantea términos como pedagogía tóxica, currículum oculto visual, hiperconsumo. Las pedagogías tóxicas que Acaso cuestiona son las que mantienen “la visión jerárquica en la que un centro (institución o persona) emite contenidos indiscutibles” (Soto, 2015, p. 97). Esta autora propone diseñar un micromodelo contextualizado y

postmoderno, pensado para cada acción educativa en particular, alimentándose para esta propuesta en las teorías de Freire, Giroux, McLaren, Sacristán, Efland, entre otros.

Para concluir con los modelos y estrategias de la educación artística aplicadas en la educación museística, se revisarán a continuación las estrategias del pensamiento visual (VTS) y el Abordaje triangular (Abordagem triangular) de Ana Mae Barbosa, dos posturas que, aunque diferentes, promulgan la transformación del sujeto en agente crítico- sensible a través del acercamiento a las artes.

En esencia, más que un método de investigación o estrategia metodológica para el aula de clases, el VTS supone “una nueva forma de concebir el arte y por extensión de alterar la tradicional manera de interacción con el alumnado [...] desde la idea de reciprocidad [y] de interactuar en grupo para enseñar y aprender al mismo tiempo” (Paunero, 2018, p. 14). Los creadores de este método, la psicóloga Abigail Housen y el historiador y educador Philip Yenawine, se preguntaron si las metodologías de enseñanza de la historia del arte vigentes respondían a las necesidades e intereses de los estudiantes, sujetos a los que no se les permitía pensar por sí mismos frente a una obra de arte (González-Sanz, Feliu-Torruela y Cardona-Gómez, 2017).

Para Paunero (2018) y Saban (2017), mientras en el centro del aula de clases tradicional está el docente y su discurso, y el estudiante queda condicionado a escuchar, en contraste, en el VTS las relaciones de poder –saber se transforman entre docentes y estudiantes, generándose posibilidades de actuación e intervención pedagógica horizontal y en condiciones de igualdad. Igualmente, en el VTS, se “recupera nuestra perdida relación natural con el arte recordándonos nuestra capacidad para aprender de nuestro entorno, de los demás y de nosotros mismos” (Paunero, 2018, p. 14).

En suma, el objetivo del método VTS es desarrollar las capacidades cognitivas y comunicativas de los participantes a través de la observación, el pensamiento y la comunicación de ideas (Paunero, 2018), “con el fin de aprender a pensar y no para aprender específicamente sobre arte” (Andrés y García, 2018, p. 180).

Desde Brasil, la profesora Ana Mae Barbosa presenta una propuesta de la educación artística que, aunque nace en la década del 80, es precisada en los 90 desde el enfoque posmoderno y “concibe el arte no sólo como expresión, sino también como cultura, y propone un aprendizaje dialógico, constructivista y multiculturalista” (Aguirre y Giráldez, 2009, citado en Carabias, 2015, p.89) (Ordaz, 2015; Franco, 2013).

Esta investigadora alimenta su propuesta con la posición de Dewey acerca de la “importancia de la enseñanza del arte para el desarrollo humano” (Barbosa, 2002, citado en Ferreira, 2014, p. 58), la alfabetización sensorial del individuo y la necesidad de una educación democrática que refleje la diversidad y las manifestaciones estéticas de las minorías, narrativas que, en suma, deben cuestionar los discursos hegemónicos institucionales, en especial de los museos (Ferreira, 2014, p. 58).

En síntesis, el abordaje triangular para la educación artística de Barbosa se basa en una doble triangulación: la primera, epistemológica a través del hacer, la apreciación artística y la contextualización histórica e interdisciplinar (Carabias, 2015, p. 89; Ferreira, 2014, p. 54); la segunda, metodológica con fines de sistematización, basada en los modelos de “las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el Movimiento de Apreciación Estética, aliado al DBAE” (Aguirre y Giráldez, 2009, citado en Carabias, 2015, p. 89).

En pocas palabras, la enseñanza del arte en los entornos escolarizados desde la propuesta del Abordaje Triangular de Barbosa (Ferreira, 2014), aspira a generar transformaciones profundas en los sujetos participantes, a partir del reconocimiento de su realidad situada cultural, biológica e históricamente.

## **Los nuevos Museos y Museologías: de las 4 paredes al territorio**

En esta parte del documento se tendrá en cuenta la emergencia de los nuevos modelos de museología en los que las nuevas museologías, las museologías críticas, el post-museo, la curaduría educativa y las mediaciones artísticas cobran cada vez más importancia. En torno al tema de las Narrativas y las Nuevas Museologías, cabe recordar, que, ante las crisis del siglo XX, especialmente las ocurridas en el periodo posterior a 1968, la museología se someterá a un proceso de autoevaluación, planteando serios cuestionamientos ante las siguientes dicotomías emergentes: “lo efímero/eterno, lo banal/sublime, el individualismo/comunidad, la arqueología industrial y capitalismo agonizante” (Grupo de Investigación Maloka, 2018, p. 8).

Es así como entre la IX Conferencia del ICOM (Grenoble, 1971), y la Mesa Redonda celebrada en 1972 en Chile (UNESCO), denominada “El papel de los museos en América Latina” surgirán las bases de lo que se denominará la Nueva Museología, cuyos lineamientos se establecerán en Quebec (1984), generando unos posicionamientos entre los que se pueden destacar la importancia que ante “la conservación, primará la participación; ante la institución autoritaria, el movimiento democratizador de la cultura; ante un

sistema cerrado, la interactividad; ante un público como sujeto pasivo, un colectivo social protagonista y activo; ante la especialización, la interdisciplinariedad”. (Rainho, 2016, p.9).

Al año siguiente, e impulsado por las teorías inclusivas de Rivière, el Consejo de la UNESCO para los museos y el ICOM crearon en 1985 el Movimiento Internacional para una Nueva Museología (MINOM), encargado de: “Ayudarse unos a otros, aprender de las estrategias de uso de museos y patrimonio como herramienta para luchar contra la injusticia de los demás, para fomentar el desarrollo en las comunidades, [y] para fomentar el diálogo” (Serrano, 2018, p. 111).

Hoy en día, la gente prefiere elevar su voz, contar sus propias historias, co-crear narrativas museísticas y participar de museos en expansión como espacios abiertos, políticos y “socialmente relevantes, en los que el visitante tenga un papel activo” (Navarro, 2009-2010, citado en Serrano, 2018, p. 111) y en medio de museos constituidos como escenarios democráticos, educativos, y creativos, capaces de dinamizar y canalizar las necesidades de los ciudadanos. A la par, esta oleada de transformación ha servido para cuestionar al museo tradicional, con narrativas hegemónicas y las autoritarias, “No se toca, no se habla, no se come, no se bebe, no se...” del “museo templo en los que nada es movable ni cuestionable” (Serrano, 2018, p. 108).

Por último, la Nueva Museología, recibirá para Latinoamérica el epíteto de Museología Social, porque nos permite “problematizar y conceptualizar a los museos desde una mirada latinoamericana, reconocerlos como espacios de encuentro con el otro, de construcción colectiva de conocimientos y como posibilidad de vivir, pensar y sentir de una nueva forma desde acciones compartidas” (Bartolomé, Zabala, Casado y Jeria, 2019, p. 124).

Una enseñanza que las artes nos dejan, es la riqueza que existe en la divergencia, las subjetividades, y en la posibilidad de asumir la riqueza de la actividad creadora, como territorio de incertidumbres y dificultades. “Las narrativas en este sentido, nos ayudan a establecer nuestra percepción del mundo y nuestra percepción de nosotros mismos en el mundo, nos permiten narrar y narrarnos” (Rajal, 2017, p. 50).

La educación artística tiene una función “eminente narrativa, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida” (Abad, 2009, citado en Rajal, 2017, p. 52). Los museólogos y teóricos de las últimas décadas argumentan la producción de narrativas gracias a las relaciones interpersonales, colectivas y jamás desde el aislamiento del individuo. En este sentido, Saban (2018, p. 119) cita a autores como Hooper

Greenhill (2000), Mijaíl Bajtín (1981), o Gordon Wells (2001), los cuales enfatizan en la construcción polifónica, dialógica y creadora de las narrativas, y consideran a los espectadores más que como objetos pasivos, sujetos que producen conocimientos y que participan activamente junto con el autor en la construcción del significado de la obra de arte.

Igualmente, la construcción de narrativas y discursos propios es un instrumento de resistencia contra el macrodiscurso y el poder, pues es claro que los museos son espacios que ayudan a mantener el statu quo a través de narrativas en torno a colecciones que preservan mitos, estereotipos, suposiciones y que han sido sostenidos por estas instituciones (Soto, 2015, p. 46; Cameron, 1998, citado en Salazar, Téllez y Vásquez, 2015, p. 4). La postura crítica en la que nos ubica el uso de la narrativa nos permite cuestionar cómo y quién construye el conocimiento y, por tanto, también lo que consideramos como verdad y como realidad (Rajal, 2017, p. 52).

Desde los años 80 con la aparición de las nuevas museologías, hasta las transformaciones que se han producido en la última década bajo el denominado “giro educativo” (Rogoff, 2011) y “el giro narrativo” (Ricoeur, 1986; Arfurch, 2016), los museos han tratado de promover aprendizajes para la vida, empoderando al visitante como “productor cultural al participar activamente en la creación del sentido de la visita” (Acaso, 2014, citado en Rajal, 2017, p. 52). Por su parte, los educadores, influenciados por el cambio creado por las teorías constructivistas y post-estructuralistas, pasan a dar a los visitantes una autoridad y una voz en la interpretación que, hasta ahora, se les había negado (Roberts, 1997, citado en Andrade, 2016, p. 80).

## **La Museología Crítica: el museo como territorio**

El museo, desde los nuevos enfoques de la museología crítica, es entendido como espacio de poder, de conflicto, de tensiones y cruce de culturas de las comunidades relacionadas y que giran en torno a él. Los estudios culturales se centrarán en “desenmascarar el significado canónico museístico y de destacar cómo sus estructuras de poder y de mediación se hallan vinculadas a una narrativa hegemónica, patriarcal y colonial” (Duncan, 1995, citado en Saban, 2018, p. 45).

La denominación Museología Crítica, de ahora en adelante referida como MC, emergerá de la academia, en particular, de la Historia del Arte, y como lo explica Ruiz de Lacanal (2018, p.45), fue la disciplina tradicionalmente encargada de comprender, analizar, investigar y valorar para la compren-

sión los bienes culturales de interés histórico-artístico, planteando ahora, cuestionamientos acerca del papel del museo, en especial desde las lógicas revisionistas, de la postmodernidad, relacionados con el paradigma comunicativo y las prácticas de la Nueva Museología (Rainho, 2016), a quien dirigirá en parte sus críticas.

Así, la MC surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el público –más crítico/ menos consumista- y una colección, y, por otro lado, de las políticas culturales como cartas de navegación a través de las cuales se han construido y comprendido los museos. En este sentido, para Padró (2003, citada en Saban, 2018, p. 44), el museo debe ser asumido como el escenario de “la duda, de la pregunta, de la controversia y de la democracia cultural”. Sumado a lo anterior, debe transformarse en comunidad de aprendizaje, de trabajo colaborativo entre instituciones y de negociación entre diferentes poderes (Maure, citado en Olarte, 2015), sobrepasando los límites físicos del museo, para transformarse en territorio (Olarte, 2015, p. 47).

Para Rainho (2016), el Museo debe ser un lugar de conflicto y controversia, donde se muestran los procesos de lucha política, confrontación/negociación de visiones de las partes integrantes (visitantes/población, equipo técnico), y también, debe materializar los principios de la democracia radical y agonista de Mouffe y Laclau (1986), trabajando para “transformar el antagonismo en agonismo”, es decir, que las pasiones movilicen nuevas formas de democracia (Mouffe, 1999, p. 16, citado en Rainho, 2016, p. 14).

Por último, el Post Museo, concepto atribuido a la pedagoga de las artes Eileen Hooper-Greenhill (1998), quien desarrolló una teoría en relación con un “museo abierto, dinámico, flexible y dialogante desligado de un edificio y vinculado a procesos y experiencias que suceden en la comunidad y en el espacio que habita” (Soto, 2015, p. 44). La función del postmuseo es de constante interacción con la realidad social, dinámico, flexible y que opera como “un centro cultural con sus diversas racionalidades, sensibilidades, y públicos diversos, organizados en colectivos disímiles” (Soto, 2015, p. 97), mediados por una posición crítico-política de sus participantes.

Para el caso de Latinoamérica, surgirá una propuesta de museo que transformará su dinámica en resistencia al museo nacionalista, cuyos objetos aislados de su entorno natural, de sus “condiciones sociales de producción y de su significación cultural” (Zambrano, 2001, citado en Acuña, 2014, p. 40), han sido acallados, controlados y neutralizados. Los museos comunitarios clamarán por devolver a las comunidades sus voces, con el fin de generar desde ellas y de sus realidades sociales “procesos de inclusión social y demo-



cratización de la cultura, a partir de la revaloración territorial, de la historia, de la construcción de imaginarios culturales” (Acuña, 2014, p. 51).

En parte, este tipo de propuesta museística, anclada en el territorio, responde crítica, política y estéticamente a las nociones hegemónicas de “cultura y poder” respetuosas del gusto y erudición europeos (García Canclini, 1990, citado en Acuña, 2014, p. 62), simbolizadas en las colecciones de los museos que definen consideraciones diferenciales de clase establecidas entre lo culto y lo popular, entre los centros y las periferias (capitales y la provincia), entre el acceso y la exclusión a los centros culturales (museos, teatros, exposiciones de arte) y de la educación (academias, universidades), etc. Para Bourdieu (1998, citado en Acuña, 2014, p. 63), “Los modos de apropiación y aproximación a estos [centros culturales], se encuentran definidos por el campo de “la experiencia y la erudición”, determinados por el aprendizaje familiar y el aprendizaje escolar de la cultura”.

En contraste, los nuevos sentidos de comunidad y territorio, concebidos como espacios construidos social, cultural, histórica y económicamente por los sujetos, en especial por la existencia, vivencia, memoria y apropiación de los lugares, contribuyen con la reconfiguración de un nuevo museo, erigido desde una colectividad específica y constituido por objetos, escenarios, historias, etc., que son reflejo de las localidades, de las voces y sentires de sus agentes.

Desde la revisión del museo como institución cultural, es necesario tener en cuenta las transformaciones que han sucedido en su misión desde la década del 70 del siglo XX y, en consecuencia, las miradas y modelos que han cambiado sus acciones con miras a lo social en especial desde la curaduría educativa.

Los museos están dejando de ser concebidos como centros de exposición de objetos, que hablaban por sí mismos, para ser considerados ahora como productores de cultura y en particular, frente a la crisis de sensibilidad contemporánea. La curaduría entendida como un “acto de creación y al curador como un mediador entre la obra y los públicos” (Roca, 2012, p.29-33), emerge para encarar críticamente este fenómeno, en relación con otra disciplina, la educativa, pues ambas tienen que ver fundamentalmente con la sensibilidad y con la activación de sentidos. Desde este punto de vista, curadores y educadores se reconocen como creadores y agentes políticos que convocan a través de su hacer, la interdisciplinariedad y la promoción de experiencias significativas y sensibles en sus públicos.

Bajo los aportes y reflexiones de la Nueva Museología y la Museología Crítica, los visitantes a los museos -fluctuantes y diversos- han sido entendidos como el bien patrimonial más grande de los museos de arte, concepto con un trasfondo político, social y pedagógico, asumido igualmente desde la

curaduría, que tiene en los tiempos actuales, la misión primordial de abrir nuevos horizontes de sentidos y significados a través de la investigación y la creación como una apuesta sensible en la que “las formas expositivas involucran dispositivos para sorprender, evocar, maravillar, interpelar, iluminar e interpretar significados, despertar curiosidad y reflexionar acerca de la educación” (Alderoqui, 2010, citada en Olarte, 2015, p. 56).

Según Soto (2015), ante la preocupación por la poca conexión y distanciamiento con el arte moderno que empezaron a vivir los públicos durante el siglo XX, considerado como elitista e inaccesible para la mayoría de los espectadores por su lenguaje poco convencional, la marcada experimentación y la intención premeditada de romper relaciones formales con el arte tradicional tuvo como consecuencia por parte de los museos, la búsqueda de nuevos caminos para acercar al público hacia este tipo de manifestaciones. Es así como el mediador emerge como “facilitador, orientador y un activador de los públicos asumidos como sujetos de aprendizajes activos” (Grupo de Investigación Maloka, 2018, p. 5).

Para el Grupo de Investigación Maloka (2018), el origen de la palabra mediación la podemos encontrar en la educación, específicamente relacionada con la corriente constructivista, cuyo fin es producir aprendizajes significativos a través de la participación, la interacción y la acción. En este sentido, la mediación artística no ha sido creada para “suprimir conflictos, sino para entenderlos, facilitarlos y hasta producirlos” (Zepeda, 2015, citado en Saban, 2018, p. 50). Por lo tanto, la mediación es participativa, incitadora, democrática, es espacio público y debate, y entre sus perspectivas están el “fijarse reglas, pero saberlas derribar, superarlas; tomar todos esos objetos, todos esos saberes, todas esas cosas que existen en los museos, para convertirlos en vínculo esencial absolutamente vital para habitar juntos” (Núñez, 2007, citado en Saban, 2018, p. 52).

Las mediaciones artísticas para y desde los espacios museísticos engloban la apropiación del pensamiento artístico frente a la transmisión de conocimientos sobre el arte con el fin de generar más allá de la contemplación de una obra acabada, interacciones entre procesos artísticos y públicos, en especial para producir conocimiento crítico en torno a los discursos institucionales dominantes y producir transformaciones en sus estructuras. La mediación, en consecuencia, ha sido comparada con las muletas que necesita el espectador para acercarse a una obra. En realidad, esta práctica más que información, pretende transformar las relaciones con las obras y los públicos, desde una perspectiva vertical (entre el pasado y el presente), a

una horizontal (entre los miembros diversos de la comunidad) (Acaso, 2009, citada en Saban, 2018, p. 64).

Por último, la mediación es visualizada como lo más cercano a una comunidad de aprendizaje: “en la que todos somos iguales, todos ignorantes, todos aprendices, todos con algo que aprender y algo que enseñar” (Borja-Villel, 2008, citado en Saban, 2018, p. 64); y en adición, es por esto que uno de los retos de las mediaciones artísticas es la de “expandir el campo de lo propio, de los sectores marginados, sub-alternizados o colonizados y por lo tanto imposibilitados de legitimar sus propias perspectivas” (Spivak, 1983, citada en Saban, 2018, p. 54).

## **Los museos: del aislamiento al trabajo colaborativo**

No se podrían dejar de lado las inquietudes que preocupan a los profesionales que trabajan por las artes en instituciones de educación como los museos y las escuelas. Para Moreno (2014), el trabajo aislado y solitario que ha caracterizado a estos agentes e instituciones se convierte en una de las principales causas que originan la débil situación de la educación de las artes y, de paso, de estos escenarios culturales y educativos. En este sentido, se recogieron dos de los enfoques más referidos como posible solución ante la marginalidad y aislamiento en los documentos revisados, en su orden, las comunidades de aprendizaje y los proyectos colaborativos, los cuales emergen como posibles respuestas ante esta realidad.

El concepto de «comunidad» ha generado retos al sector del museo, en primera instancia, frente al concepto de autoridad que emanaba de los entes curatoriales y expertos y por las barreras internas producidas por la inercia institucional que dificulta los cambios; por otro lado, surge la problemática de los profesionales del museo, quienes por tradición, han trabajado dentro de un campo marcado por las individualidades y no están acostumbrados a trabajar participativamente, lo cual implica procesos de desaprendizaje y reaprendizaje constante (Suárez, 2018, p. 129).

En relación con lo anterior, varios autores abogan por transformar a los escenarios museísticos en comunidades de aprendizaje, como el resultado de “un proceso de negociación entre diferentes poderes (consorcios, comités de especialistas, artistas, visitantes, comunidades” (Rainho, 2016, p. 12). Dicho modelo se puede definir como:

Un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Las comunidades de aprendizaje nos ha-



blan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente. (Andrade, 2016, p. 122)

A partir de negociaciones y diálogos con el público y las comunidades que conforman el personal del museo, artistas, etc., este modelo busca generar cohesión social, sentido de identidad en sus miembros, con la promoción de estrategias de inclusión e igualdad, es decir, relaciones horizontales entre sus pares, el fomento de intercambios, la visibilización de la diversidad y las culturas de los participantes (Pedagogías y redes instituyentes, 2019), siempre con el ánimo de, como su nombre lo dice, aprender de los otros.

Otro de los modelos, citados en los proyectos y artículos de investigación y ligados a la expansión de las fronteras institucionales, es el de los Proyectos colaborativos, los cuales surgen en la década de los 60 del siglo XX en Estados Unidos, cuya raíz podría encontrarse en las teorías de Vigotsky y Piaget, y que además, aproximadamente dos décadas después recibirá un giro conocido como Museum School Partnership (proceso de asociación entre la escuela y el museo), “entendido como la unión de dos o más personas e instituciones (consideradas socias) con la finalidad de colaborar de manera conjunta en el desempeño de un trabajo u objetivo común, en este sentido, la formación integral del alumnado” (King, 1998, citado en Escribano-Miralles, Serrano-Pastor y Miralles-Martínez, 2019, p. 105).

Probablemente, dos motivos podrían ser la causa para que este modelo de trabajo educativo empezara a cobrar importancia en escenarios escolarizados y museísticos (Andrade, 2016): primero, la falta de calidad de los servicios educativos en los museos, representado en visitas sin sentido, desconectadas de los intereses de los públicos y poco preparadas por parte del personal de los museos. Segundo, se podría citar la crisis de marginalidad y, por ende, el aislamiento de ciertas instituciones, como los museos y las áreas artísticas de las escuelas y universidades, las cuales se han encontrado marcadas por relaciones históricamente esporádicas y generadas para fines específicos y ocasionales, como, por ejemplo, determinados montajes expositivos, cuidado y protección de exposiciones, charlas, talleres, etc. En adición a lo anterior, Andrade (2016) abre el debate sobre la posibilidad de crear proyectos colaborativos descurricularizados y desafiantes ante la imposición y autoridad escolar, “como una forma de compensar la poca atención que reciben las artes en los programas educativos” (Andrade, 2016, p. 58) y,



de paso, para despertar del letargo y dinamizar las pedagogías de las artes (Augustowsky, 2016), transformando “el rol de los docentes para asumirse como motores de cambio y progreso desde las artes y la creación” (Andrés y García, 2018, p. 34).

Desde este punto de vista, el docente o mediador se erige como sujeto político y crítico que posibilita nuevas formas de interacción y que, desde su saber, genera ambientes pedagógicos-dialógicos de encuentro entre los agentes educativos y públicos participantes, además el “ambiente, actúa como un agente pedagógico más, ya que durante el proceso se construyen significados a través del intercambio de conocimiento y experiencia desde un espacio colaborativo de convivencia”. (Rodríguez, 2015, p. 8)

Es así como, desde los encuentros e intercambios promovidos por este tipo de enfoque, se busca dar respuesta a la pasividad y desinterés por parte de los agentes educativos para transformarse en sujetos activos y partícipes en la construcción de conocimientos. Finalmente, a través de dos caminos de investigación como los anteriormente citados, se pueden generar ambientes pedagógicos abiertos tanto en los escenarios museísticos, como en los educativos, en los que los procesos de crecimiento tanto individuales como colectivos vayan a la par con el despliegue del pensamiento reflexivo, crítico y sensible de los públicos. Estos últimos, los públicos, son asumidos ya no como población en tránsito, sino como agentes comunitarios permanentemente interesados en el devenir del museo.

## Conclusiones

Para cerrar los planteamientos y reflexiones de este artículo de revisión, se plantean las siguientes conclusiones:

Como primera medida, en los tiempos actuales se asume a las instituciones museísticas a través de nuevas relaciones con los públicos, para que se conviertan en escenarios abiertos, conscientes de la responsabilidad social que tienen con las comunidades. Los museos hoy, empiezan a constituirse en espacios expandidos, alejados de la concepción de ser contenedores estáticos de objetos silenciosos y empiezan a emprender el reto de transformarse en lugares significativos, constituidos a través de los nuevos sentidos que les otorgan las comunidades pensantes y sintientes.

Por otro lado, se realiza la premisa de generar nuevos caminos hacia la construcción de relaciones de colaboración, cooperación y empoderamiento entre los miembros que conforman los museos, las instituciones académicas y educativas, los cuales deben iniciar un proceso de experimentación, trabajo,

diálogo y escucha entre iguales y en los que se planteen reflexiones y acciones urgentes, ante la crisis de marginalidad y escaso apoyo gubernamental.

El museo pasa a ser reconocido no solo como escenario de conservación y archivo de bienes patrimoniales, ahora pasa a ser un espacio con una aproximación y apertura a sus públicos, con un énfasis en lo educativo que, aunque inicialmente fuese abordado como proceso natural, espontáneo y periférico, se transforma hoy en un conjunto de acciones con una función educadora intencional y sistemática, en la que se piensa, se organiza, se evalúa y se generan acciones de empoderamiento y transformación de sus comunidades.

Por último, si bien es claro que los procesos y experiencias significativas desde el punto de vista educativo se han tomado a los museos en muchas ciudades importantes del mundo, en Colombia, en especial en la provincia, estas instituciones permanecen cerradas a los cambios y todavía sobreviven con pedagogías verticales y metarrelatos hegemónicos que dan la espalda a sus visitantes.

## Referencias

- Acaso, M. (2011a). Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo. (¿Lo intentamos?). En M. Acaso, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 30-37). España: Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Acaso, M. (2011b). De la invisibilidad al giro educativo. En M. Acaso, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 161-169). España: Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Acaso, M., Alcaide, E. y Antúnez, N. (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. España: Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.
- Acuña, C. (2014). *Museos Comunitarios, Territorio e Identidad*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/55549/7/CarmenC.Acu%C3%B1aV.2014.pdf>
- Andrade, D. (2016). *Determinantes de la asistencia a museos en Colombia. Una perspectiva desde la economía de la cultura*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68455>
- Andrés, A. y García, E. (2018). Lo que está por venir: pasado, presente y futuro de las experiencias educativas entre museo y escuela. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (375), 32-38. Doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i375.y2018.005>
- Andreu, F. (2015). *El aprendizaje emocionante a través del Arte contemporáneo en Educación infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de: [www.tdx.cat/bitstream/10803/361399/2/TFAP.pdf.txt](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/361399/2/TFAP.pdf.txt)
- Arfurch, L. (2016). *Subjetividad y memorias, narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (9), 227-244. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5762692>
- Augustowsky, G. (2016). *La Creación Audiovisual Infantil como Práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/>



- Bartolomé, O., Zabala, M. E., Casado, L. y Jeria, V. (2019). Dossier: Nueva Museología, Museología Social. *Revista Del Museo De Antropología*, 12(2), 123-128. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v12.n2.25236>
- Bolaños, M. (2011). Los museos, las musas, las masas. *Museo y territorio*, (4), 7-13. Recuperado de: <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Carabias, D. (2015). La formación inicial y continua del maestro de Educación artística en España y Latinoamérica. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16967/1/Tesis1045-160518.pdf>
- Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2016). Educación Artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad. *Revista Ibero-Americana De Pesquisa Em Educação, Cultura E Artes. Invisibilidades*, (9), 105-112. Recuperado de: [https://issuu.com/invisibilidades/docs/revista\\_invisibilidades\\_n9\\_web](https://issuu.com/invisibilidades/docs/revista_invisibilidades_n9_web)
- Cirera, A. (2018). Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte. *Her&Mus: heritage & museography*, (19), 7-21. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Hermus>
- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F.J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA DOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103--119. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/356991>
- Ferreira, S. (2014). La importancia de la imagen en las clases de arte en las Escuelas Públicas del Cariri Cearense. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25422/La%20importancia%20de%20la%20imagen%20en%20las%20clases%20de%20arte%20en%20las%20escuelas%20p%20FAblicas%20del%20cariri%20cearense.pdf;jsessionid=323778E5F4B8D2A4A88EC4D06F143691?sequence=1>
- Flórez, M. (2011). Los nuevos paradigmas museísticos de la postmodernidad: El MUSAC de León. *Museo y Territorio*, (4), 115-123. Recuperado de: <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Franco, M. (2013). La expresión plástica en la Enseñanza Básica en Portugal. Un análisis de la formación inicial de profesores y prácticas pedagógicas: perspectivas, contextualización y propuestas de actividades. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1164>



- González-Sanz, M., Feliu-Torrueola, M. y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de educación*, (375), 160-183. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769951>
- Grau, L. (2015). Reseña "A ras del suelo. La educación en museos como encrucijada de discursos, pedagogías, experiencias compartidas y mucho más". *Museos.es*, 276-279. Recuperado de: [www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:83270a29-4296-4b50-b2bf.../ras-suelo.pdf](http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:83270a29-4296-4b50-b2bf.../ras-suelo.pdf)
- Grupo de Investigación Maloka. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios educomunicativos. *Nómadas*, (49), 173-187. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502018000200173&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502018000200173&lng=en&nrm=iso)
- López, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación artística, Revista de Investigación*, (1), 184-203. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4353024.pdf>
- Ledezma, P. (2016). Educación para la Emancipación: Prácticas de la enseñanza en la Plata. *Metal*, (2), 63-68. Recuperado de: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/186/376>
- Melgara, M., Donolo, D. y Elisondo, R. (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (58), 241-256. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581961>
- Ministerio de Cultura. (2007). Cuadernos de Educación artística 1. Educación artística y cultural, un propósito común. Documentos para la formulación de una política pública colombiana. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Moreno, M. (2014). Las relaciones personales: supervivencia para la educación artística en la escuela. *Sophia*, 10(1), 138-144. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000100012&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000100012&script=sci_abstract&tlng=en)
- Navarro, O. (2011). Ética, museos e inclusión: un enfoque crítico. *Museo y Territorio*, (4), 49-59. Recuperado de: <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Olarte, T. (2015). Curaduría Educativa. Propuesta de concienciación para los estudiantes de la Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios por medio de la construcción de una triada entre maestro, artista e institución cultural. (Tesis de licenciatura). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://re->



- pository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4013/TEA\_OlarteAbaunzaTatiana\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ordaz, M. (2015). Educación artística en educación primaria, opinión de los docentes de Chihuahua México. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25681916.pdf>
- Orgaz, L. (2011). ¿Para quién escribo? En M. Acaso, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 11-13). España: Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y Territorio*, (4), 102-114. Recuperado de: <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Parisi-Moreno, V. y Llonch Molina, N. (2017). Aportaciones a la comunidad educativa y cultural evaluación sumativa de una experiencia colaborativa en el "Museu de Lleida". *Pulso: revista de educación*, (40), 77-95. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6293811>
- Pastor Homs, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Paunero, D. (2018). Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias. *Her&Mus: heritage & museography*, (19), 22-35. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/issue/current>
- Pedagogías y redes instituyentes. (2019). *Mediación y educación en museos/centros de arte*. Recuperado de: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/mediacion-y-educacion-en-museos-centros-de-arte/>
- Rainho, R. (2016). Laboratorio de museología en la educación artística de Cabo Verde. *Pescar en mar abierto. Eari, educación artística*, (7), 116-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5715305.pdf>
- Rajal, C. (2017). Museos portátiles. Una experiencia desde la Educación Artística no formal para deconstruir la Historia del Arte y repensar el museo. *Pulso: revista de educación*, (41), 49-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6742357>
- Ricoeur, P. (1986). *Identidad narrativa*. Recuperado de: <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/la-identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>



- Roca, J. (2012). Notas sobre la curaduría autoral. *Museología, curaduría, gestión y museografía. Manual de producción y montaje para las Artes Visuales*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Rodríguez, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. *Museo y Territorio*, (4), 14-29. Recuperado de: <https://nuevamuseologia.net/museo-y-territorio-04/>
- Rodríguez, C. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/33063/>
- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y políticas de la identidad*, 4, 253-266. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/41563/1/146111-550031-1-SM.pdf>
- Ruiz de Lacanal, M. (2018). Hacia el Museo de la Historia de la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales. *Revista Muesca*, (20), 38-56. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/documentos/cabas20/3-%20Museo%20de%20Historia%20de%20la%20Conservacion.pdf>
- Saban, J. (2017). *Estrategias de mediación en Museos de Arte*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/55923/1/TESIS%20JUDITH%20SABAN.pdf>
- Salazar, C., Téllez, J. y Vásquez, J. (2015). El Arte una ventana hacia los procesos de aprendizaje en las Ciencias Sociales del grado octavo “B” del Colegio Agustiniانو Norte- Bogotá. “El Museo un Aula en el Colegio”. (Tesis de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/396/SalazarGuerreroCarlosAlberto.pdf?sequence=2>
- Sampietro, M. (2011). Donde hubo un laboratorio. Algunas consideraciones sobre la educación artística en los museos de artes visuales. En M. Acasto, E. Alcaide y N. Antúnez. (Coord.), *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 72-76). España: Editorial Ariel, S.A. y Fundación Telefónica.
- Serrano, C. (2018). Otra educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17215>
- Soto, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre Escuela, Museo y Universidad. Análisis desde la investigación-acción*. (Tesis doctoral). Universitat de València, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76639>

Suárez, M. Á. (2018). Enseñar y aprender Historia con el patrimonio: evaluación cualitativa en museos de Asturias (Tesis doctoral no publicada), Universidad de Oviedo, España. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Hermus>

Recibido: 14 de mayo de 2019.

Aceptado: 20 de agosto de 2020.