

# Profesionalidad y formación frente a invisibilidad y recortes: cómo (querer) seguir siendo educadora de museos en tiempos de precarización

## Professionalism and training versus invisibility and budget cuts: how to (want to) remain museum educator in times of precarious employment

**ENERITZ LÓPEZ MARTÍNEZ**

Posgrado virtual de especialización en educación artística, cultura y ciudadanía

Escuela de Educación-Centro de Altos Estudios Universitarios

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Bravo Murillo, 38, 28015 Madrid (España)

eneritz.lopez@gmail.com

Recibido: 24-07-2012 · Aceptado: 30-08-2012

**RESUMEN.** En el contexto de una crisis generalizada como la que vivimos actualmente en España, el trabajo de las educadoras de museos —al igual que el del resto de productores culturales— se ve gravemente afectado por los recortes presupuestarios que se llevan a cabo desde las instituciones, así como por diferentes procesos de precarización del sector. Estas circunstancias se suman a los desafíos que afrontan diariamente quienes desarrollan esta (semi)profesión, relacionados principalmente con la lucha por el reconocimiento de la intelectualidad e importancia de su labor, así como por defender su formación continua y su participación en procesos de investigación, negociación y conformación de discursos. Todo ello debería conllevar una equiparación salarial con otras profesiones museológicas en la misma media que prestigio social. Este artículo analiza los orígenes y causas de la situación laboral de las educadoras de museos, presentando posibles mecanismos de resistencia, poniendo el foco en preguntas como: ¿de qué maneras podemos contribuir a la construcción de una educación en museos crítica, comprometida y situada?, ¿cómo puede la investigación —conjunta entre museos y universidades—

**ABSTRACT.** In the context of a generalized crisis like the one we are living nowadays in Spain, the work of museum educators —as well as the work of the other cultural producers— is being seriously affected by the budget cuts the institutions are making, and by the increasing precarity on the sector. These circumstances are added to the daily challenges that have to face those who develop this (semi)profession, related mainly to their fight for the recognition of the intellectuality and importance of their work, as well as to stand up for their continuous training and their participation on research processes, negotiation and discourses shaping. All this should carry with it not only equal pay with other museum professions, but also the same social status. This article analyzes the origins and causes of the employment situation of museum educators, presenting different resistance strategies, focusing on questions as: In what sense can we contribute to the building of a critic and compromised museum education? How can research —done jointly by museums and universities— promote the revalorization processes of education politics in

◉ fomentar procesos de revalorización de las políticas educativas en museos que combatan la creciente fragilidad de este incipiente perfil profesional?

**PALABRAS CLAVE:** educadora de museos, precariedad laboral, inestabilidad profesional, falta de reconocimiento, producción cultural.

museums that are able to fight against the increasing fragility of this incipient professional profile?

**KEYWORDS:** museum educator, job insecurity, professional instability, lack of recognition, cultural production.

### **Situando la pertinencia de visibilizar la precariedad laboral en la educación museística**

Si dedicarse al ámbito de la producción cultural en España es en estos momentos sinónimo de bajos ingresos, inestabilidad laboral, prestigio social dudoso y precariedad generalizada, hacerlo concretamente en el área de la educación museística puede suponer directamente una heroicidad o una estupidez, según se mire. Aunque no sea posible ni deseable generalizar sobre algo tan infrecuentemente estudiado como es la situación a nivel laboral, formativo, profesional y económico de las educadoras de museos, sí que me interesa recorrer a lo largo de este artículo escenarios comunes que están teniendo lugar en nuestro contexto, con la finalidad de hacer evidentes algunas situaciones poco favorecedoras para el desarrollo de esta profesión, siguiendo la idea de que «si no se nombra, no existe». Al mismo tiempo, pretendo ofrecer posibilidades de reflexión que puedan derivar en mejoras o reivindicaciones específicas, partiendo de que he concebido este texto como «un paso para la acción; de hecho, empieza en un mundo de acción y contribuye a ella» (Cohen y Manion, 1990: 194). Con esto me refiero a que a menudo es suficiente saber que las condiciones en las que una trabaja son comunes a una colectividad, son fruto de procesos históricos o son simplemente causadas por desconocimiento o malas gestiones, y el poner sobre la mesa estos hechos puede ser un perfecto disparador para alejarse del victimismo y avanzar hacia el autoreconocimiento, que es el primer paso para la consecución de mejores condiciones.

Desde el surgimiento de los primeros departamentos educativos en museos españoles a principios de los años setenta,<sup>1</sup> el trabajo de la

<sup>1</sup> A pesar de que anteriormente se habían desarrollado iniciativas divulgativas o comunicativas en varios museos, la creación de los primeros departamentos educativos en museos españoles (respondiendo a denominaciones tan variopintas como: gabinete didáctico, área de comunicación,

educación en museos ha llevado implícitas unas características que lo han sostenido en un filo resbaladizo, convirtiéndolo en una labor ambigua: a un lado, la provisionalidad y poca consideración de esta labor, junto con la fragilidad laboral e indefinición de quienes la desarrollamos, y en el lado contrario, la intelectualidad, la formación teórico-práctica continua en ámbitos dispares, la trama de estrategias que debemos desplegar y el trabajo diario con los públicos (con las satisfacciones y exigencias que ello supone). Esta segunda parte, la que tiene que ver con poner en marcha una labor intelectual, con nuestra mejora formativa constante, con el desarrollo creciente de herramientas educativas y con el reto permanente de estar en contacto directo con los usuarios de los museos, es la que nos mantiene «enganchadas» a este trabajo. En este sentido, nos compensa el propio aprendizaje permanente y el convencimiento de estar ofreciendo una labor educativa fundamental, basada en el uso de los contenidos del museo. Sin embargo, ¿cómo lidiamos con lo que hay al otro lado de este estrecho filo?, es decir, ¿de qué manera nos enfrentamos a un trabajo visto como transitorio, informal y escasamente reconocido, tanto dentro como fuera del museo?, ¿dónde podemos encontrar apoyos en nuestra apuesta por la profesionalización de un campo laboral extremadamente débil e indefinido?, ¿cuáles serían los mecanismos que tendríamos que poner en marcha para caminar hacia la obtención de unas óptimas condiciones en las que desarrollar nuestro trabajo? Partiendo de estas preguntas, a lo largo de este artículo, iré presentando un cúmulo de reflexiones, apuntes sobre situaciones reales y referencias teóricas, que puedan contribuir a abrir debates, promover cambios o, simplemente, agitar conciencias.

Pero antes de comenzar, me parece fundamental exponer que, como dice Ann Gray (2003,

.....  
departamento de difusión cultural) puede situarse en la década de 1970 (López y Alcaide, 2011a).

Fig. 1. Curso de formación de educadoras de museos, organizado por MotivART Serveis Educatius, Barcelona, 2005



parafreando a Haraway, 1990), no podemos hablar desde «ningún lugar», sino desde donde estamos posicionadas, social, cultural y políticamente, evitando así lo que hacen algunos teóricos e intelectuales que hablan desde ningún sitio pareciendo árbitros de la verdad y el conocimiento. Desde una postura feminista, se argumenta que esto devalúa el conocimiento que puede surgir de una experiencia vivida particular y específica (Gray, 2003). Por ello, para mí es importante situar desde dónde estoy escribiendo, ya que lo hago desde la complejidad de mi perfil profesional híbrido, a caballo entre la práctica diaria de la educación en museos, la docencia y la investigación en educación artística en museos, especialmente dirigida al estudio de la situación y formación de las

educadoras.<sup>2</sup> Inevitablemente en la construcción de mi identidad profesional confluyen estos aspectos que se complementan a la vez que se contradicen a diario, obligándome a tener una visión cuanto me-

<sup>2</sup> Desde el año 2005 el foco de mis investigaciones ha sido la problemática profesional en la que se sitúa la educación en museos. Uno de los primeros artículos realizados al respecto fue M. Kivatintz y E. López (2006): «Mirada crítica a la formación de los educadores de museos», *Zona Pública* (boletín online, Asociación de Museólogos de Cataluña), núm. 4, [en línea] <<http://www.perrorabioso.com/P/node/758>>. [Consulta: 23-06-2012.] Posteriormente, construí también mi tesis sobre esta temática específica: E. López (2009): *¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*, Universidad de Barcelona.

nos compleja de la educación museística. Esto me hace tener presente las palabras de Ivor Goodson, cuando afirma que «siempre es difícil cuestionar la relación entre uno mismo y lo que estudia debido a la dificultad de la reconstrucción retrospectiva. Creo, sin embargo, que es importante intentarlo, porque lo que se estudia no es un proceso de investigación imparcial. Se trata de una empresa que se origina en lo social y lo político, y nos convendría recordarlo» (2000: 45).

### **Ni contigo ni sin ti: de dónde viene la paradójica situación de lo educativo en los museos**

Lo educativo en los museos suele ser visto como algo fundamental y marginal al mismo tiempo. A simple vista debería ser imposible, pero lo cierto es que muchos directores o gestores responsables de instituciones museísticas encabezan sus misiones aludiendo a la importancia de lo pedagógico, situándolo en el centro de sus discursos, cuando a la hora de presupuestar los departamentos de educación suelen ser los más débiles y sus profesionales los que trabajan en peores condiciones. No es necesario indagar profundamente en la historia de la conformación de las profesiones museológicas, para comprobar que el «estigma de la educación» siempre ha estado muy presente en las políticas y prácticas desarrolladas por los museos. Aún hoy los DEAC,<sup>3</sup> a pesar de contar con entidad propia y formar parte de la estructura del museo, siguen teniendo mayoritariamente una posición marginal y desestimada, reflejada no sólo en su peor ubicación física en los edificios de los museos (incluso los de reciente construcción suelen no incluir espacios adecuados), sino también en sus menores asignaciones presupuestarias o su escasa participación en asuntos decisivos.

El prejuicio se debe [...] a que todo lo que tiene el calificativo de pedagógico a veces es visto por gran cantidad de personas como sinónimo de pueril. Es un estigma que tenemos los educadores y eso es algo que difícilmente podremos cambiar, a no ser que sea con la calidad de nuestro trabajo, y es

<sup>3</sup> Aunque pueden tener otras denominaciones relacionadas con sus objetivos y funciones, voy a referirme a todos con la denominación genérica *departamentos de educación y acción cultural* (DEAC), incluyendo en ella departamentos educativos de centros de arte, fundaciones y museos.

algo que tenemos que demostrar. Yo creo que aquí la solución es la interdisciplinariedad.<sup>4</sup>

Esta exclusión responde a que, según las jerarquías existentes en el museo, el departamento educativo es secundario y accesorio. Además, al consistir sus funciones en establecer vínculos con los usuarios que llegan al museo necesitados de comprender lo que se muestra o, dicho de otro modo, de relacionarse significativamente con los contenidos, las educadoras están en la posición de quien «traduce», «adapta» y por tanto «desnaturaliza» los discursos propuestos por la institución, encarnada en conservadores, comisarios o coordinadores de exposiciones. Este tipo de profesionales suele percibir esta «traducción» como simplificación, neutralización y, en definitiva, populismo, lo que suele automáticamente suponer que quienes la llevan a cabo sean vistos como intrusos o incluso elementos inquietantes y peligrosos para la integridad institucional. Una vez situados en esta posición, los DEAC devienen el otro abyecto (Sánchez de Serdio y López, 2011).

Esto puede explicarse si, volviendo la vista atrás, nos percatamos de que las labores pedagógicas en los museos surgieron como respuesta a la presencia en ellos de grupos escolares a principios de los años setenta como consecuencia del movimiento de la pedagogía activa (Sagués, 2006). Esto supuso que inicialmente muchos de quienes se dedicaron a llevarlas a cabo fueron docentes procedentes de la educación formal, que se esforzaban por adaptar los contenidos de las exposiciones a las necesidades de los escolares y, bajo una visión instructora o didáctica, desarrollaban iniciativas muy básicas con metodologías propias de la escuela.<sup>5</sup> Al carecer de investigaciones específicas, sus primeros referentes fueron los procedimientos de la educación formal, así como su propio sentido común e intuición. Paralelamente, también hubo algunas conservadoras destinadas a ocuparse de este trabajo divulgativo,

<sup>4</sup> Comentario recogido en la mesa redonda *Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC, Bilbao, 1996*, (publicadas en el 2006), p. 179.

<sup>5</sup> El tema sobre la inconveniencia de usar métodos de la escuela para la educación museística, lo traté más específicamente en la comunicación «Los museos como espacios de aprendizaje significativo», presentada en el *II Congreso de Educación de las Artes Visuales: Creatividad en tiempos de cambio*, Barcelona, 2007. El texto completo puede actualmente descargarse en <[www.perrorabioso.com/P/node/754](http://www.perrorabioso.com/P/node/754)>. [Consulta: 23-06-2012.]

que prestaron especial atención a los aspectos comunicativos, al haber comenzado su andadura en este ámbito sin formación previa específica. En ambos casos, estas primeras educadoras eran entendidas como transmisoras, es decir, como generalistas que debían comunicar la propuesta del comisario, «verdadero» especialista o la auténtica y única «voz» generadora de discurso, menospreciando así el trabajo educativo al dar por supuesto que cualquiera puede desarrollarlo porque es una labor mecánica, fácil, para la que no hace falta una preparación específica, ya que puede anclarse en la improvisación, en el hacer rutinario. Ya entonces las malas condiciones labores (remuneración irregular, provisionalidad, falta de plazas definidas) hicieron que estos puestos no se consolidaran y que quienes comenzaron a forjar la educación en museos acabasen volviendo a la educación formal u ocupando cargos definidos o, al menos, con mayor responsabilidad dentro del museo. Para estas personas, el trabajo en educación solo supuso un paso hacia puestos con mayor prestigio y con una posición más privilegiada. Aún hoy en día este movimiento es frecuente, dándose así a entender que ser educadora es un escalón inferior que puede utilizarse de trampolín para ascender después a otros cargos.<sup>6</sup>

Además, en los primeros tiempos «la carencia de profesionales cualificados, la casi ausencia de recursos económicos y la escasa importancia que la sociedad asigna a las actividades educativas harán que la devaluación de estos departamentos y de su personal sea bastante significativa, problema que en la actualidad siguen arrastrando muchos departamentos de educación» (López y Alcaide, 2011a: 19). A largo plazo esto ha supuesto una falta de reconocimiento y de credibilidad por parte del resto de profesionales del museo y una relación irregular de las instituciones con las personas encargadas de realizar esta labor tan fundamental

como desestimada. De hecho, a pesar de que han cambiado mucho las funciones, las capacidades, la formación y los perfiles de quienes trabajamos en la educación museística, la inestabilidad laboral y el menosprecio del trabajo siguen siendo iguales que hace más de cuarenta años. Concretamente en el ámbito formativo se ha progresado considerablemente, ya que si en los años ochenta y primeros noventa la asistencia a las jornadas DEAC<sup>7</sup> constituía prácticamente la única manera posible de formarse sobre estrategias de educación en museos, de aprender sobre referentes del ámbito y conocer experiencias de otros museos, posteriormente fueron surgiendo cursos, posgrados, seminarios, congresos e incluso programas de doctorado (hoy másteres) que ampliaron las opciones formativas del colectivo. Aunque aún falta mucho camino por recorrer en la consolidación y perfeccionamiento de las iniciativas existentes para la preparación teórico-práctica de las educadoras, las propuestas que se han ido desarrollando han supuesto que muchas de las que trabajamos actualmente contemos referencias teóricas y experienciales, capacidades variadas, conciencia de pertenecer a un colectivo específico y más bagaje en cuanto a estrategias adquiridas y lecturas realizadas. Paradójicamente nuestra inseguridad laboral, invisibilidad social y ninguneo institucional sigue siendo muy similar al que he descrito como radiografía de las trabajadoras de los primeros DEAC.

El hecho de que los DEAC surgieran como una necesidad sobrevenida y se desarrollaran en una escasez de medios económicos y de personal es un aspecto esencial a tener en cuenta, puesto que en el futuro la precariedad demostraría ser prácticamente endémica. En la actualidad se manifiesta, por ejemplo, en lo reducido de las plantillas fijas de los DEAC, la externalización y subcontratación de empresas de servicios culturales, o la infraremuneración de los servicios educativos de los trabajadores de sala. (Sánchez de Serdio y López, 2011: 206-207)

<sup>6</sup> La idea de que ser educadora es algo provisional que se realiza mientras se está estudiando o transitorio hacia otros puestos mejores está totalmente naturalizada hasta el punto de que pasan desapercibidas declaraciones como la realizada por el responsable de un centro cultural para lamentarse sobre la falta de presupuesto para volver a contar con el equipo educativo externo: «[...] ya no podemos contratar servicios externos como la empresa que nos proporcionaba el servicio pedagógico, formado por jóvenes licenciados que no encuentran trabajo como museólogos», en <[http://elpais.com/diario/2012/01/30/catalunya/1327889244\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2012/01/30/catalunya/1327889244_850215.html)>. [Consulta: 23-06-2012.]

<sup>7</sup> Desde 1980 hasta el momento se han celebrado 17 ediciones de estas jornadas, que reúnen periódicamente a profesionales de la educación museística, estudiantes, profesores e investigadores afines al campo de la pedagogía del arte. Estos encuentros, que surgieron de forma asamblearia con la voluntad de debatir y servir de punto de encuentro entre los pioneros de la práctica educativa en museos, se convirtieron durante los primeros años en una suerte de escuela de formación permanente.

En resumen, aunque a nivel de formación ha habido grandes avances —pensemos en haber pasado de ser transmisoras de discursos aprendidos a actuar como verdaderas productoras culturales, transitando entre medias por haber sido concebidas como mediadoras—, a nivel de reconocimiento institucional, prestigio social, remuneración y relevancia en la toma de decisiones, seguimos estando en el mismo punto. Esta problemática, unida a la indefinición del perfil profesional y a nuestras escasas posibilidades de profesionalización directa, hace que nos estemos instalando en una inercia de naturalización de la precariedad laboral de este colectivo sobre la que me gustaría incidir a continuación.

### **Las (in)visibles en lucha por obtener reconocimiento institucional y ocupar la posición merecida**

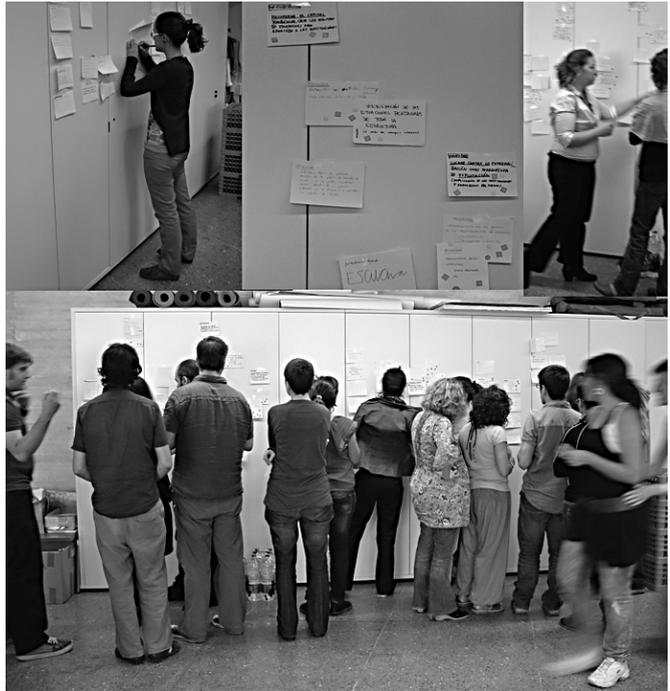
Tanto la denominación como las funciones propias de las educadoras de museos han sido bastante imprecisas desde sus inicios, teniendo por ello que hacer sobreesfuerzos por ser reconocidas y respetadas, ya que su situación se ve empeorada precisamente porque nadie acierta a valorar los objetivos y sentidos de sus ocupaciones. En muchas ocasiones olvidamos que la identidad de la educadora de museos es compleja de construir, debido a que está a caballo entre tres mundos interrelacionados: el mundo del arte, el de la educación, y el de la educación artística. Estos tres mundos tienen sus propias prácticas, historias, culturas y literatura que deben ser asimiladas y negociadas por la educadora de museos (Thornton, 2005).

Esto supone que la determinación de nuestro perfil profesional sea complicada. De hecho, a pesar de que quienes basan la validez del trabajo educativo en la satisfacción del público, se preocupan por exponer que las educadoras de museos tenemos un papel imprescindible en la institución porque interpretamos las colecciones y damos voz a los visitantes al incluir sus visiones (Roberts, 1997), en la realidad se topan posturas muy desiguales a la hora de pensar cuál podría ser el correspondiente perfil profesional. Quizás los únicos consensos existentes tengan que ver con las características profesionales y personales que las educadoras deberíamos reunir para desarrollar adecuadamente nuestro trabajo, tales como ser empática, resolutive, paciente, creativa, versátil, sociable, proactiva, comunicativa, agradable, apasionada, reflexiva, dialogante, además de tener ganas de aprender, de

investigar, de innovar y experimentar. Pero asumiendo que nuestro perfil suele ser híbrido, poroso, flexible, heterogéneo, y considerando la diversidad de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes de las personas que realizan labores educativas en los diversos museos, resulta a priori bastante inapropiado concretar un perfil cerrado de educadora de museos estándar al que todas debamos ajustarnos, ya que en nuestra vida profesional transitamos entre terrenos muy distintos. Por ello, creo que quizás el foco de este dilema debería traspasarse a ofrecer oportunidades reales de formación inicial y continua de calidad, brindarle confianza en el ejercicio de su trabajo y proporcionarle espacios y tiempos para compartir y reflexionar. En esta formación, dirigida a formar educadoras críticas, creativas y competentes, no debería olvidarse que «para situarse profesionalmente, es también importante conocer la historia de la educación en museos y las distintas concepciones que se manejan en el campo, con la finalidad de formarse su propio criterio y saber elaborar propuestas adaptadas a realidades específicas» (López, 2010: 23). De la misma manera se debería tener en cuenta que investigar y evaluar forman parte del trabajo, considerando que las educadoras tenemos capacidad crítica y reflexiva, podemos construir relatos y versiones propias. Con esto quiero decir que no reproducimos o transmitimos discursos de otros, sino que nuestra labor educativa es también producción cultural, ya que lo pedagógico también es un acto de creación. Por ello, ya de entrada deberíamos partir de conformar/buscar un perfil de educadora como intelectual, como trabajadora cultural (Giroux, 1997) entendida como una profesional que construye conocimiento, y cuyo trabajo incluye la innovación, la transformación, y la puesta en cuestión de parámetros dados.

Por otro lado, existe un problema paralelo que afecta a nuestra situación laboral y es el escaso reconocimiento que tiene nuestro trabajo, encarnado incluso en faltas de aprobación o apoyo explícito por parte de otros profesionales del museo, ya que nuestras responsabilidades no suelen equipararse a las del resto del personal. A menudo el trabajo educativo es erróneamente clasificado de informal, banal o accesorio, idea acentuada porque en buena parte está relacionado con el mundo infantil o, en general, con públicos no expertos, lo que fomenta que seamos vistas como monitoras, relacionando nuestra función con el cuidado y la

Fig. 2. Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo, Musac (León), junio del 2010: <[www.musac.es/index.php?ref=98600](http://www.musac.es/index.php?ref=98600)>



animación sociocultural. Ante esta perjudicial indolencia de infravalorar el trabajo educativo por asociarlo a lo lúdico o al entretenimiento, constantemente tenemos que justificar su valía y utilidad, demostrando que es un trabajo intelectual para el cual hace falta preparación, además de ser vital para las propias instituciones.

Como trabajamos con escolares y otros grupos no tienen una imagen de nosotras como la de cualquier otro profesional; es como si estuviésemos en un rango inferior pese a que tenemos nuestros estudios y nuestra formación. El hecho de trabajar con niños da una imagen de «tu trabajo es de paso», es precario. Además, parece que no tenemos la autoridad de decir: «soy una educadora formada que lleva diez años trabajando y por lo tanto soy una profesional dentro de mi ámbito». Tengo siempre conmigo una sensación de que no se nos valora, de que proyectamos una imagen de *eternas becarias*. Creo que muchas de las carencias que sufrimos las educadoras, así como las deficiencias que nuestra labor pueda presentar, es porque no existe una conciencia real de la relevancia de nuestro trabajo.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Fragmento de entrevista a una educadora de museos, durante el proceso de investigación para mi tesis doctoral.

En cuanto al posicionamiento dentro de la institución, debido a la no profesionalización de nuestra actividad y al no tener una posición de autoridad, muchas veces nuestro trabajo es dirigido por personal variopinto con cargos de responsabilidad dentro del organigrama de la institución, pero a menudo sin conocimientos específicos sobre educación. En este sentido me pregunto, ¿análogamente alguien no especialista se sentiría competente para indicarle a un comisario cuáles tienen que ser las pautas para realizar su trabajo?, ¿por qué nadie suele imponer a un diseñador gráfico cómo tiene que construir la gráfica de una exposición? Sin embargo, quienes nos dedicamos a la educación en museos tenemos que soportar grandes presiones en modo de restricciones y condicionamientos en nuestro trabajo, acatando la voluntad y las indicaciones de gestores (que normalmente no responden a criterios de buena praxis educativa, sino a cuestiones de imagen o presupuestarias) en cuanto a tiempos, medios, materiales, destinatarios, etcétera, dejándonos como educadoras en una posición obligatoriamente sumisa; ¿acaso las personas que trabajamos directamente con los públicos (además de programar, diseñar y gestionar los proyectos educativos) no deberíamos tener el

mismo prestigio y ocupar la misma posición en el marco institucional que quienes se dedican a la conservación o el comisariado, por ejemplo?, ¿por qué las educadoras seguimos ocupando este estatus inferior, estando excluidas de las mesas de negociación y teniendo vetado el acceso a procesos de discusión institucionales? Esta situación de silenciamiento de las educadoras puede acentuarse debido a la incapacidad de personas a cargo de departamentos de educación para afrontar procesos de investigación, reflexión y liderazgo de equipos educativos competentes y con capacidades para consolidar y defender la valía de su trabajo.

El hecho de que nuestro trabajo se vea impunemente interferido por las órdenes o programaciones de aquellos que no son expertos en el tema, se deriva en parte del prejuicio generalizado de que no generamos conocimiento propio sino que somos repetidoras de discursos ya elaborados. Efectivamente somos vistas como personas muy trabajadoras, involucradas con la institución y sumamente responsables, pero no como personal con una importante responsabilidad intelectual, cuando a menudo somos quienes precisamente más tiempo dedicados al estudio e investigación de las colecciones para elaborar a partir de ello programas que vinculen a los públicos con la institución, una tarea imposible de desligar de la actividad intelectual. Para contrapesar esta situación sería necesario que contaran directamente con nuestra voz, nuestras experiencias y nuestras posibilidades, sin centralizar todo en gestores, directores o personal administrativo, situación que deslegitima a las educadoras. Para ello sigue siendo necesario empoderarse a partir de la formación continua y la investigación, que lleve consigo la publicación de experiencias y aportaciones, así como su puesta en común. En esta línea, debemos trabajar intensamente ya que «la falta de producción documental y de publicaciones es un problema de los departamentos educativos de nuestro país. Es difícil encontrar algún DEAC con tiempo, recursos y legitimidad institucional suficientes como para llevar a cabo investigaciones y editar publicaciones de reflexión y debate con los mismos medios de que disponen otros departamentos museísticos» (Sánchez de Serdio y López, 2011: 211). Sin embargo, es fundamental insistir en la importancia de desarrollar investigación en educación en museos, reclamando así el mismo carácter científico que los otros departamentos

museísticos.<sup>9</sup> Esto además contribuiría a contrarrestar el valor excesivo que desde las instituciones se le da a la cantidad, dando a entender a la sociedad que es más importante que un número elevado de gente entre al museo (aunque sean atendidos de forma mediocre, hayan llegado de forma cautiva o salgan del todo desconcertados), que ofrecer programas educativos de calidad, que incluyan propuestas interesantes dirigidas a diferentes grupos sociales y que estén vinculadas a la comunidad en la cual se inserta el museo.

### Procesos de precarización en la actualidad que empeoran una situación laboral ya maltrecha<sup>10</sup>

Cuando te dedicas a algo relacionado con la cultura, la gente asume que lo haces por vocación, pero con vocación no se llena la nevera (<[http://politica.elpais.com/politica/2012/03/14/nimileurista/1331742870\\_302764.html](http://politica.elpais.com/politica/2012/03/14/nimileurista/1331742870_302764.html)>).

En términos generales, en el contexto español la situación laboral de las educadoras de museos tiende a ser bastante precaria, inestable, frágil, ya que es considerado un trabajo temporal y propio de recién licenciadas, una labor que se hace de forma provisional, mientras se anhela la consolidación profesional en otros ámbitos. Sin duda, esta predisposición dificulta la construcción de equipos sólidos de personal estable, lo que a la larga acaba fomentando la jerarquización, en el sentido de situar a las educadoras en la base de la pirámide de cualquier organigrama del *staff* de un museo. Ejemplo de ello es que se entiende como normal no sólo el hecho de que las educadoras roten constantemente, sino también que su trabajo aparezca en último lugar, cuando todos los aspectos relativos al montaje y narrativa de la exposición ya han sido decididos, elaborados e instalados. En nin-

<sup>9</sup> Desde hace décadas ha sido expresada y reivindicada a menudo la importancia de investigar en educación museística, como se deja constancia por ejemplo en I. Guallar y C. Burgos (1983): «La investigación pedagógica de museos. Aspectos metodológicos», en *Actas de las II Jornadas de los Departamentos de Educación en los Museos (1981)*, Zaragoza: Museo de Zaragoza, pp. 23-42.

<sup>10</sup> Gracias a Fermín Soria Ibarra por las referencias y las ideas que me ha aportado para este apartado, reflejadas muchas de ellas en su artículo «Políticas culturales y pedagogías en crisis», que próximamente será publicado en <<http://aulaladeriva.net/2012>>.

gún momento de este proceso se reconoce que la construcción de los significados depende tanto de los visitantes y educadoras, como de los organizadores y comisarios (López y Alcaide, 2011a).

Por otro lado, es frecuente que en los DEAC haya menos personal del necesario para realizar las funciones que se le requieren, dando como resultado educadoras sobreocupadas que difícilmente encuentran tiempo para reflexionar sobre su trabajo, formarse o desarrollar aspectos de su labor no directamente relacionados con la atención al público. Concretamente podríamos preguntarnos, ¿se recicla con nuevos conocimientos el escaso personal dedicado a educación en los museos?, ¿se le gratifica y se le facilitan las cosas cuando pide asistir a un curso, a un congreso, a una reunión donde pueda ponerse al día? ¿Se le escucha cuando propone actividades, se le tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas? (Díaz, 2008). La respuesta negativa a estas cuestiones corrobora la situación de invisibilidad institucional y sumisión en la que nos encontramos actualmente las constructoras y artífices de las prácticas educativas en los museos, consideradas a lo sumo «semiprofesionales» por entender que nos dedicamos a un trabajo confuso que no cuenta con un cuerpo de conocimientos reconocidos y que lo ejercemos sin autonomía, libertad ni control.

A veces esta situación puede agravarse en departamentos de educación de museos gestionados por empresas externas que no priman la calidad en el diseño y puesta en marcha de las actividades educativas que proponen. De este modo, los procesos intelectuales, reflexivos, evaluativos o contextualizadores que deberían ser la base de las propuestas educativas pasan a un segundo plano, prevaleciendo procesos regidos por la lógica de la eficiencia y la eficacia, donde la educación sirve y seduce a una gran masa de clientes o de consumidores (Padró, 2006). En este marco de acción, la educación es entendida como un servicio, lo que contradice la idea de que la educación en museos es una función intrínseca de la propia institución directamente relacionada con sus usuarios, y que debe ser desarrollada por equipos estables de profesionales reflexivas (Schön, 1998) con capacidades, formación y experiencia para promover, gestionar, diseñar, ejecutar y evaluar cualitativamente los distintos proyectos pedagógicos.

Pero el hecho de que los departamentos educativos sean gestionados externamente no es necesariamente síntoma de baja calidad en programación

o de precarización, ya que existen empresas del sector cultural comprometidas con ofertar proyectos de calidad llevados a cabo por personal pertinentemente formado y remunerado. De hecho, la externalización de la gestión de los DEAC viene desarrollándose con regularidad desde los años noventa, cuando surgieron empresas dispuestas a ocuparse de los servicios educativos, lo que muchas instituciones entendieron como una «liberación», ya que solventaron así su imposibilidad de proporcionar puestos de trabajo internos.<sup>11</sup> Uno de los aspectos que ha empeorado en esta época crítica, es que las administraciones han endurecido las condiciones que las empresas deben cumplir para acceder a prestar tales servicios, por lo que muchas compañías pequeñas, asociaciones o personas físicas que venían desarrollando este tipo de labores, ven imposibilitada su continuidad por no cumplir los requisitos necesarios. «De este modo no sólo se crean monopolios de facto de servicios culturales, sino que se dificulta la igualdad laboral en los departamentos» (Sánchez de Serdio y López, 2011: 212). Esto hace que en ocasiones se dé la paradójica situación de encontrar DEAC ocupados por personal sin experiencia y contratado de forma inestable, que pueden llegar a tener puestos categorizados como de auxiliar, guía, divulgadora, asistente, monitora, mediadora o vigilante. Por otro lado, se agiganta la distancia entre quienes «diseñan y planifican» y quienes «ejecutan las actividades en salas», que no forman un equipo que trabaja cooperativamente, sino que responden a estructuras jerárquicas, distantes, impersonales y rígidas en las que la colaboración no siempre es viable.

La infraestructura museística compleja, la diversificación de los servicios públicos, el poco personal destinado a los DEAC, etcétera, lleva al museo a destinar recursos económicos para la contratación de empresas de servicios, que aun pudiendo estar bien preparadas para la labor que se les encomienda, viven la institución a distancia al no implicarse directamente con todo el proceso del programa. (García Sastre, 2005: 49)

<sup>11</sup> En este sentido debo decir que muchos responsables de DEAC, así como directores de museos, apostarían por la contratación estable y justamente remunerada de educadoras, pero no pueden hacerlo debido a que las administraciones competentes no suelen contemplar tantos puestos de trabajo internos para un museo. De hecho, es muy frecuente que en los DEAC haya una sola persona contratada de forma directa.

Este tipo de prácticas, justificadas por las reducciones de presupuestos destinados a las instituciones culturales, pueden llegar a provocar una vuelta atrás en la consecución del prestigio y la visibilidad de la profesión de las educadoras de museos, ya que en cierto sentido minan los logros conseguidos desde diferentes frentes (universidades, congresos, eventos formativos, encuentros profesionales, publicaciones, luchas sociales específicas) en cuanto al empoderamiento y reconocimiento de este colectivo.

Además, existen también otras modalidades habituales de vinculación precaria de educadoras a un museo, tales como convenios de prácticas (poco o nada remuneradas) o la concesión de una beca (durante la cual con la excusa de realizar una formación práctica, se termina trabajando como uno más), la obligación de hacerse autónomas (dependientes de subvenciones de obras sociales de entidades bancarias) o la exigencia de crear una empresa no rentable o asociación para poder trabajar. Estas situaciones son cada vez más frecuentes ya que, en la economía-red que impera en la sociedad actual, la externalización, consistente en contratar a terceros la realización de funciones de apoyo —normalmente las consideradas no fundamentales—, está a la orden del día. De este modo, se sustituye la propiedad interna de las actividades por el acceso a los recursos y procesos ofrecidos por proveedores externos (Rifkin, 2000). Esto a las educadoras nos afecta negativamente porque no tenemos los mismos derechos que las personas a las que la institución les proporciona un puesto laboral. El hecho de no vincularnos formalmente con las instituciones es una manera de desprestigiar nuestra labor intelectual y de dificultar la valoración de nuestro perfil. En general, no existe una conciencia real de la relevancia de nuestro trabajo y por ello no existe una política de contratación que nos consolide y deje de situarnos en el escalón más bajo. Por todo ello, a pesar de la amplia formación académica y las capacidades demostradas a partir de la experiencia, seguimos ancladas en la precariedad laboral. Incluso museos que públicamente sitúan la educación en el centro de su misión y cuyo grueso de público proviene precisamente de los programas escolares, consienten incomprensiblemente que las profesionales dedicadas a esta labor permanezcan en una situación laboral insegura. Este consentimiento queda ejemplificado también en las situaciones actuales de reducción de personal o supresión total de

los equipos educativos de los DEAC, cuando hartamente han demostrado su importancia como nexo de unión entre públicos e institución, siendo su desmantelamiento sinónimo de un languidecimiento progresivo de las relaciones entre los museos y las comunidades a las que pertenecen.

### **Ser educadora de museos precaria debería ser un oxímoron y no una situación generalizada: reconocer las paradojas actuales para construir la dignidad futura**

Para desarrollar mejor nuestro trabajo, como educadoras, deberíamos poder ubicarnos dentro de un ámbito profesional definido y reconocido, con su historia, sus referentes y sus objetivos; en suma, un ámbito profesional igualado al resto de los campos profesionales presentes en un museo. (López y Alcaide, 2011b)

Después de todo lo comentado hasta el momento es fácil concluir que una de las principales paradojas en las que nos movemos las educadoras es que mientras vemos el creciente interés de comisarios, directores de museos y otros agentes culturales por la educación —situándose en el llamado «giro pedagógico»—, quienes tendríamos que protagonizar este viraje y liderar la verdadera transformación de los museos en lugares más centrados en la construcción de programas de calidad para sus usuarios, somos excluidas de los debates y de la toma de decisiones, permaneciendo relegadas a la mera ejecución.

Por otro lado, si anteriormente me refería a los grandes avances realizados en materia formativa, en contrapartida, está bastante extendida —y legitimada desde numerosos foros, tanto vinculados a ámbitos universitarios como museísticos— la idea de que a ser educadora se aprende sólo desde la experiencia, lo que resta peso a nuestras reivindicaciones laborales y pone cortapisas a las expectativas de formación continua. Por ello, aunque reconocemos el alto valor formativo de la experiencia, reconocemos que es insuficiente para satisfacer las demandas profesionales. Valiéndose de este preconcepto erróneo muchas educadoras de museos llegan directamente a la práctica sin conocer casi nada del trabajo que deben desarrollar, teniendo que comenzar a desarrollar su faena echando mano de sus conocimientos previos (a menudo nocivos), de su intuición y de imitar a personas que tengan más

experiencia hasta que con el tiempo van adquiriendo destrezas, sustentando así la práctica en teorías rescatadas de forma fragmentada o absorbidas de la propia educación, que no son revisadas ni puestas en tela de juicio. No obstante, además de la más o menos acertada autoformación, es frecuente entre algunas educadoras — quienes seguimos insistiendo en ejercer este trabajo tras muchos años en activo— la asistencia a cursos, jornadas o congresos, sobreesfuerzo que refleja la voluntad del desarrollo intelectual y el compromiso con la actividad. De hecho, nuestro desarrollo profesional no se centra sólo en la práctica, sino que también está anclado en la reflexión y la crítica respecto a nuestras propias acciones, necesitando espacios y tiempos donde publicar y exponer las investigaciones realizadas. Por ello, desde mi posición me interesa reivindicar que las educadoras de museos seamos vistas como no sólo como facilitadoras o interpretadoras, sino también como gestoras, investigadoras, intelectuales críticas (Padró, 2005). De este modo, nuestro papel estaría más cerca de aquel que promovía Imanol Aguirre al hablar de una educadora instigadora, enredadora, provocadora de interferencias y relaciones (2006).

Para lograr esta consideración y construir nuestra identidad desde una posición con agencia y voz propia, además de las actividades académicas de investigación, publicación y exposición, tendríamos que poner en marcha espacios comunes para compartir inquietudes —asociándonos, creando colegios profesionales, estableciendo redes— para fraguar la profesión desde la unión y dejar de ser un colectivo fragmentado.<sup>12</sup> Una de las finalidades

<sup>12</sup> Una primera iniciativa de estas características se realizó en el año 2010 en el Musac (León) y La Casa Encendida (Madrid), donde en paralelo a las Jornadas de Producción Cultural Crítica en la Práctica Artística y Educativa Actual (<<http://musac.es/index.php?ref=102800>>), tuvo lugar también el I Encuentro de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte Contemporáneo (<<http://educacion.deacmusac.es>>). De ahí surgieron varios grupos de trabajo que, aunque trabajando de forma irregular, conformaron la Red de Profesionales de la Educación en Museos y Centros de Arte (RPEMA) y que conjuntamente organizaron en el Palau de la Virreina (Barcelona) en julio del 2011 unas jornadas tituladas *El complejo educativo: (des)encuentros entre políticas culturales y pedagogías* (<<http://rpemea.wordpress.com/jornadascomplejoeducativo>>). Basándose en las experiencias compartidas entre los miembros de esta red, en julio del 2012 dos de sus miembros, Lluç Mayol y Fermín Soria,

de estas iniciativas podría ser la organización de encuentros donde se pongan en común problemas y situaciones a los que se pueda ir dando solución como colectivo. Esto viene impulsado por un espíritu transformador que compartimos muchas de quienes nos dedicamos a este trabajo, además de nuestra necesidad de conocer los derechos laborales y la legalidad de muchas de las situaciones laborales que padecemos, así como de visibilizar el valor de nuestras prácticas, lo que conllevaría nuestra dignificación como profesionales. Esto podría darnos el impulso necesario para exigir una remuneración acorde a nuestro esfuerzo intelectual y a la producción cultural fruto de nuestro trabajo, que en la actualidad permanece tan desfigurada. Somos muchas personas realizando una labor intensa, interesante, adaptada y llena de matices, que no es valorada en su justa medida. Para ello, nuestro compromiso con el trabajo educativo de calidad y nuestra lucha por la verdadera profesionalización del campo están vigentes, la organización para lograr interlocuciones institucionales y administrativas quedan pendientes.

### Agradecimientos

Quiero agradecer a Eva Alcaide Suárez —educadora de arte— toda la información, relatos y experiencias que ha compartido conmigo para la construcción de este artículo.

### BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2006): «Hacia un imaginario para el futuro en educación artística», en *Actas del Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*, Sevilla.
- COHEN, L., y L. MANION (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- DÍAZ, I. (2008): *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*, Gijón: Ediciones Trea.
- GARCÍA SASTRE, A. (2005): «Los departamentos de educación y acción cultural: presentación de un modelo», en R. Huerta y R. de la Calle: *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, Valencia: PUV, pp. 41-58.
- GIROUX, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona: Paidós.
- GOODSON, I. (2000): *El cambio en el currículum*, Barcelona: Octaedro.

.....  
han presentado un relato sobre modos en que la precariedad laboral se ceba con las educadoras de museos en la Reunión de Tribus (Barcelona), un encuentro de colectivos afectados por los recortes presupuestarios en cultura (<<https://culturaacampadabcn.wordpress.com/category/uncategorized>>). Última consulta de todas estas webs: 12-07-2012.

- GRAY, A. (2003): *Research practice for cultural studies*, Londres: Sage.
- LÓPEZ, E. (2010): «Entre el entusiasmo y la inestabilidad: el vaivén diario de las educadoras de museos», *Revista de Museología* (Madrid: AEM), 47, pp. 17-24.
- y E. ALCAIDE (2011a): «Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante», en M. Acaso (coord.): *Perspectivas. Situación actual de la educación en museos de artes visuales*, Madrid: Ariel/Fundación Telefónica, pp. 13-30, [en línea, previo registro] <[www.fundacion.telefonica.com/es/que\\_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/98](http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/98)>. [Consulta: 23-06-2012.]
- y E. ALCAIDE (2011b): «A solas con una educadora de museos: una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea», *Revista Digital do LAV*, 6 (4), Ramal: UFSM, pp. 1-12, [en línea] <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view-File/2645/1561>>. [Consulta: 23-06-2012.]
- SAGUÉS, R. (2006): «Los DEAC: la vivencia de un proceso», en *Actas de las XI Jornadas DEAC 1996*, Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao, pp. 9-21.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A., y E. LÓPEZ (2011): «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural», en *Desacuerdos* 6, Arteleku/Centro José Guerrero/Macba/UNIA, [en línea] <[http://ayp.unia.es/dmdocuments/desacuerdos\\_6.pdf](http://ayp.unia.es/dmdocuments/desacuerdos_6.pdf)>. [Consulta: 23-06-2012.]
- PADRÓ, C. (2005): «Educación en museos: representaciones y discursos», en A. Semedo y J. Teixeira (coords.): *Museus, discursos, representações*, Oporto: Afrontamento, pp. 49-60.
- (2006): «Museos y educación: cartografía de un caso», en P. Coca (coord.): *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*, Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 65-84.
- RIFKIN, J. (2000): *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*, Buenos Aires: Paidós.
- ROBERTS, L. (1997): *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*, Washington/Londres: Smithsonian Institution.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- THORNTON, A. (2005): «The Artist Teacher as Reflective Practitioner», *Journal of Art and Design Education*, 24 (2), pp. 166-174.