

HER & MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

NÚMERO 19 · AÑO 2018 · EDICIONES TREA · ISSN 2462-6457

TREA



Museos, arte y educación

MONOGRAFÍAS

ASSUMPTA CIRERA BERGADÀ: Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte • **DANIEL PAUNERO DÍAZ:** Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias • **ANDREA GRANELL QUEROL:** Response to Contemporary Art Viewed in a Lab/Classroom Setting vs. in a Museum: Perceived Benefits of Labels and Discussion • **RICARD HUERTA:** #ViureLaMort Instal·lacions artístiques al Museu de Ciències Naturals • **ENRIC FONT COMPANY | ARTUR MUÑOZ CAMACHO:** Nous models de relació: el Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo i l'escola La Carpa • **MARGARIDA LLEVADOT GONZÁLEZ:** Transformant el paper de l'educació a les institucions culturals a través dels projectes d'integració de l'art en educació (Arts Integration)

ARTÍCULOS DE TEMÁTICA LIBRE

M. ROSER CALAF MASACHS | MÓNICA HERRERO VÁZQUEZ | MIGUEL A. SUÁREZ SUÁREZ: El Museo Jurásico de Asturias como oportunidad para el conocimiento sobre dinosaurios: evaluando las visitas escolares • **MACARENA CUENCA-AMIGO | ZALOA ZABALA-INCHAURRAGA:** Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo

MISCELÁNEA



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

HER&MIUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

19



NÚMERO 19, OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018

Museos, arte y educación



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

■ TREA ■

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Dirección

Joan Santacana Mestre Universitat de Barcelona
Nayra Llonch Molina Universitat de Lleida
Victoria López Benito Universitat de Barcelona

Secretaria científica

Verónica Parisi Moreno Universitat de Lleida

Coordinación del número

Carolina Martín Piñol Universitat de Barcelona

Consejo de redacción

Beatrice Borghi Università di Bologna
Roser Calaf Masachs Universidad de Oviedo
Laia Coma Quintana Universitat de Barcelona
José María Cuenca López Universidad de Huelva
Antonio Espinosa Ruiz Vila Museu. Museo de La Vila Joyosa
Olaia Fontal Merillas Universidad de Valladolid
Carolina Martín Piñol Universitat de Barcelona
Joaquim Prats Cuevas Universitat de Barcelona
Pilar Rivero García Universidad de Zaragoza
Xavier Rubio Campillo University of Edinburgh
Gonzalo Ruiz Zapatero Universidad Complutense de Madrid

Consejo asesor

Leonor Adán Alfaro Dirección Museológica de la Universidad Austral (Chile)
Silvia Alderoqui Museo de las Escuelas de Buenos Aires (Argentina)
Konstantinos Arvanitis University of Manchester (Reino Unido)
Mikel Asensio Brouard Universidad Autónoma de Madrid
Darko Babic Universidad de Zagreb (Croacia)
José María Bello Diéguez Museo Arqueológico e Histórico da Coruña
John Carman Birmingham University (Reino Unido)
Glòria Jové Monclús Universitat de Lleida
Javier Martí Oltra Museo de Historia de Valencia
Clara Masriera Esquerra Universitat Autònoma de Barcelona
Ivo Mattozzi Libera Università di Bolzano (Italia)
Maria Glória Parra Santos Solé Universidade do Minho (Portugal)
Rene Sivan The Tower of David Museum of the History of Jerusalem (Israel)
Pepe Serra Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC)
Jorge A. Soler Díaz Marq-Museo Arqueológico de Alicante
Sebastián Molina Puche Universidad de Murcia

Envío de originales <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>

Dirección editorial **Álvaro Díaz Huici**
Compaginación Proyecto Gráfico [Alberto Gombáu]

ISSN 2462-6457

Presentación

- 4-5 Museos, arte y educación
Museums, art and education
CAROLINA MARTÍN PIÑOL

Monografías

- 7-21 Un equipo interdisciplinar para desarrollar un programa de educación artística en un centro de arte
An interdisciplinary team to develop an arts education program in an art center
ASSUMPTA CIRERA BERGADÀ
- 22-35 Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias
New challenges with art: The Visual Thinking Strategies (VTS) in schools in Canary Islands
DANIEL PAUNERO DÍAZ
- 36-54 Response to Contemporary Art Viewed in a Lab/ Classroom Setting vs. in a Museum: Perceived Benefits of Labels and Discussion
Respuesta al arte contemporáneo visto en el entorno del laboratorio/aula vs. en el museo: beneficios percibidos de las cartelas y la discusión
ANDREA GRANELL QUEROL
- 55-72 #ViureLaMort Instal·lacions artístiques al Museu de Ciències Naturals
Artistic Installations about Death for the Museum of Natural Sciences
RICARD HUERTA
- 73-90 Nous models de relació: el Servei Educatiu de la Fundació Arranz-Bravo i l'escola La Carpa
New models of relationship: the Educational Department of Fundació Arranz Bravo and Escola La Carpa
ARTUR MUÑOZ CAMACHO | ENRIC FONT COMPANY
- 91-104 Transformant el paper de l'educació a les institucions culturals a través dels projectes d'integració de l'art en educació (Arts Integration)
Transforming the role of education in cultural institutions through Arts Integration
MARGARIDA LLEVADOT GONZÁLEZ

Artículos de temática libre

- 106-121 El Museo Jurásico de Asturias como oportunidad para el conocimiento sobre dinosaurios: evaluando las visitas escolares
The Jurassic Museum of Asturias as an opportunity for the knowledge on dinosaurs: evaluating the school visits
M. ROSER CALAF MASACHS | MÓNICA HERRERO VÁZQUEZ | MIGUEL A. SUÁREZ SUÁREZ
- 122-135 Reflexiones sobre la participación como co-creación en el museo
Reflections on participation as co-creation in the museum
MACARENA CUENCA-AMIGO | ZALOA ZABALA-INCHAURRAGA

Miscelánea

- 137-139 Enseñar y aprender Historia con el patrimonio: evaluación cualitativa en museos de Asturias (Tesis doctoral no publicada)
MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO
- 140-144 Presos políticos en la España contemporánea
MIQUEL SABATÉ NAVARRO
- 145-147 Estrategias de generación de ingresos de los museos y otros espacios de presentación del patrimonio
ALEXANDRA GEORGESCU

Normas de presentación de originales

MONOGRAFÍAS

Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias

New challenges with art: The Visual Thinking Strategies (VTS) in schools in Canary Islands

DANIEL PAUNERO DÍAZ

Recepción del artículo: 14-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018
HER&MUS 19 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 22-35

Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias

New challenges with art: The Visual Thinking Strategies (VTS) in schools in Canary Islands

DANIEL PAUNERO DÍAZ

Daniel Paunero Díaz
dnielpau@hotmail.com

Recepción del artículo: 14-06-2018. Aceptación de su publicación: 15-10-2018

RESUMEN. Los mecanismos que usamos para desarrollar nuestro aprendizaje desde niños a menudo se sistematizan de tal modo que olvidan la necesidad de relacionarnos con nuestro entorno y ámbito social. Este problema se puede apreciar en la escuela y en nuestra percepción del arte, dos campos que pueden relacionarse para revisar la idea que tenemos sobre la educación. Las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS), creadas desde el ámbito de los museos para ser llevadas a la escuela, abordan este problema. En los últimos años, las escuelas de las islas Canarias aplican esta metodología desde el trabajo desarrollado por el Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Atlántico de Arte Moderno de Las Palmas de Gran Canaria (España), cuyo trabajo con profesores de educación primaria y secundaria está ayudando a éstos a reflexionar sobre un nuevo paradigma educativo: frente al temario, la autoridad del profesor y la búsqueda de lo correcto, valorar más la observación, el rol activo del alumno y el error como un hecho positivo.

PALABRAS CLAVE: Habilidades del pensamiento, artes visuales, aprendizaje visual, moderador, relaciones humanas.

ABSTRACT. The devices used for the develop of our learning since our childhood are often so methodized that they forget the requirement of a link with the nature and socially. We can note this question in the school and our perception about the art, two realities that can relate to check our concept about education. The Visual Thinking Strategies (VTS), created from the museums to taking to the school process this problem. In the last years, schools from Canary Islands use this method from the work in the Education Department of the Centro Atlántico de Arte Moderno located in Las Palmas de Gran Canaria (Spain), whose work with teachers of elementary and high school is helping them to rethink about a new educational paradigm: instead the temary of the class, the authority of teacher, and the searching of the correct way, rate more the watching, the active role of the students and see the mistake as a positive issue.

KEYWORDS: Thinking skills, visual arts, visual learning, moderator, human relations.

UNA REVISIÓN EN TORNO AL ARTE Y LA EDUCACIÓN: LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO VISUAL (VTS)

UN DILEMA EN EL TIEMPO: LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA Y SU REFLEJO EN LA FUNCIÓN DEL MUSEO

En la actualidad estamos atravesando una etapa histórica caracterizada por violentos puntos de inflexión, convulsiones de todo tipo y un carácter efímero de la vida sobre el que constantemente se nos avisa a través de diferentes canales, a fin de que estemos preparados para un futuro que cada vez se confunde más con el presente. Recibimos así ecos constantes de expresiones como «los cambios profundos de la sociedad», «los desafíos del futuro», y la necesidad de estar preparados para disponer de las herramientas necesarias para afrontar dicho futuro. En este sentido la educación se erige como una de esas herramientas, de hecho, una herramienta vital para llevar a buen puerto el bienestar de la sociedad y los que la componemos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), la última búsqueda para hacer del sistema educativo español un sistema efectivo y útil, hace especial hincapié en estos retos del futuro y así lo anuncia desde su preámbulo: «los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje». Para hacer efectivos estos desafíos, la LOMCE nos propone un modelo educativo que vuelca toda la atención en el alumnado, eligiendo para él un rol de protagonista «el alumnado es el centro y razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio», centrado en el desarrollo de sus diferentes capacidades y talentos; «todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos (...) el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo» para hacer extensible ese desarrollo de cara a una sociedad donde cada vez prima más la interacción entre los individuos; «una sociedad más abierta (...) exige maneras alternativas de gestión en las que se primen a colaboración y el trabajo en equipo».

Sin embargo, toda esta voluntad de progreso en la que parece dibujarse un nuevo paradigma educativo, aún choca con el presente y su realidad. Aún permanece en nuestro inconsciente colectivo la necesidad de mantener un modelo basado en un esquema que a todos nos es conocido: la de un profesor investido de irrefutable autoridad que transmite conocimientos, desglosados en diferentes

asignaturas, a un grupo de alumnos que permanecen sentados, escribiendo, escuchando, procesando en la medida de sus posibilidades, sin que sepamos hasta qué punto esos conocimientos les serán útiles, ni cuál es la efectividad de esas clases en el grupo.

En otros ámbitos de la vida donde el aprendizaje es una principal razón de ser y donde podemos extrapolar el esquema anterior, existe un problema semejante; por ejemplo, en el mundo de los museos y centros de arte. Nuestra percepción de un museo de arte no dista mucho de la de una escuela: aún hoy el museo se nos antoja como un alter ego de aquella donde los profesores se transforman en conservadores o guías, y donde lo primero que se nos enseña, allá en los primeros años de nuestra infancia, es un gesto de autoridad que nos explica lo que no podemos hacer: ni correr, ni hablar en voz alta, ni acercarse demasiado a las obras. Tres «mandamientos» que quedan impresos en nuestra memoria como un código de conducta que en futuras visitas a centros semejantes consideraremos como aceptable, lo que nos hará ver a esos museos como templos investidos de alta dignidad.

Y junto con esos museos, sus contenidos, las obras de arte. Al considerar a los museos como templos, situaremos con facilidad a sus obras sobre simbólicos pedestales a los que no podremos acceder sin ayuda: cartelas, folletos, guías, catálogos o cursos. Toda una retahíla de recursos puestos a nuestra disposición que funcionan con una dinámica semejante a las lecciones de las diferentes asignaturas impartidas en la escuela, la de una transmisión de información de un modo unilateral de un profesor/guía a un grupo de alumnos/visitantes, donde los primeros tendrán la voz cantante y por lo tanto «la razón» y el rol de los segundos quedará reducido al de receptores de información y conocimientos.

Lo que en principio parece una metodología de enseñanza natural encuentra constantes grietas en su aparente lógica: en la escuela, esa transmisión constante de conocimientos en una sola dirección apenas deja entrever cómo están procesando los alumnos las lecciones, quienes en mayor medida utilizan como herramienta básica de aprendizaje el uso de la memoria. En el museo esa misma unidireccionalidad a la hora de tratar el arte desde el propio museo hasta el público, termina generando una serie de prejuicios en torno al arte que a la postre determinan nuestra relación con él. Aseguraremos entonces que saber de arte es conocer la historia del arte, con sus términos artísticos o las biografías de los artistas, y a partir de aquí nos será más fácil llegar a una serie de conclusiones que condicionarán nuestra relación con el arte: «no sé de arte», por no dominar ese eje cronológico plagado de etapas, estilos y movimientos con los que hemos construido la evolución

del arte desde sus comienzos en nuestra visión occidental, o «no lo entiendo» por no saber gestionar con otras obras esos recursos didácticos que desde el museo se han puesto a nuestra disposición.

Nos encontramos así ante una paradoja: desde pequeños nos encanta aprender, pero terminamos por rechazar la escuela, y en cuanto al arte no sólo nos gusta, sino que es una necesidad inherente a toda la humanidad, un mecanismo de expresión para hacer ver a los demás nuestra particular visión del mundo. Sin embargo, es frecuente la estampa de un museo vacío, especialmente si es de arte moderno, a excepción de los más reputados y conocidos. Y todo porque vivimos aún encorsetados por ese esquema en el que creemos que hemos de procesar la información que alguien nos transmite para aprender y disfrutar, relegando la acción del alumno y el visitante de museos a un rol de segundo nivel.

UN DILEMA EN EL ESPACIO: EDUCACIÓN Y MUSEOS COMO PROBLEMA GLOBAL. LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO VISUAL

Lo curioso de esta problemática con el arte es que tiene un carácter global. Podemos pensar que en las ciudades que albergan grandes e ilustres museos la gente está más familiarizada con el arte y por lo tanto su relación con él está liberada de problemas, sin embargo, esto no es así. En los años 90, los recursos que el Departamento de Educación del MOMA de Nueva York ponía a disposición de sus visitantes no resultaban efectivos. Todos sabemos que Cézanne es el «padre del arte moderno», pero ¿sabríamos decir por qué o sólo echamos mano de nuestro archivo mental de datos a partir de lo que leímos o alguien nos enseñó para hacer tal afirmación? Preguntas así pasaban por la cabeza del educador de museos del MOMA, Philip Yenawine (2013), cuando veía cómo los visitantes del famoso museo no sabían expresar con palabras lo que diferenciaba al famoso pintor francés del resto. Su asociación con la psicóloga cognitiva Abigail Housen, quien por entonces ya estaba familiarizada con este problema, fue clave para hacer tabula rasa y no tratar esta problemática desde el propio arte sino desde los recursos que las personas usamos para aprender y relacionarnos con nuestro entorno y nuestros semejantes.

Quizás en un contexto como el norteamericano resultaba algo más fácil empezar de cero, al fin y al cabo el saco de contenidos históricos de un país como Estados Unidos pesa mucho menos que el europeo y, por lo tanto, a los norteamericanos les es más fácil desmitificar el arte, quitarle ese caparazón de sacralidad que en nuestro continente nos condiciona también a la hora de acer-

carnos al arte como si la historia formara por sí sola una especie de aura que nos empuja a ver una pintura de siglos atrás como un objeto místico.

La forma en que Housen (1983) materializó ese «empezar de cero» fue muy sencilla: si la gente tiene problemas con el arte habría que saber primero cómo nos relacionamos directamente con él. Comenzó entonces su «Entrevista del Desarrollo Estético», un meticuloso trabajo llevado a cabo desde 1980 a lo largo de varios años, en el que realizó preguntas abiertas sobre arte a centenares de personas de toda condición social, económica, cultural o religiosa. Al final llegó a la conclusión de que la forma en que nos relacionamos con el arte se podía clasificar en unas pocas referencias, las cuales no hacían sino confirmar nuestros prejuicios frente al arte: habló así de los *narradores*, aquellos que conciben la pintura como un canal para contar historias, de modo que siempre buscan una; los *constructivos*, aquellos para quienes el arte es una cuestión de modelos estéticos inamovibles (belleza, realismo, etc.) de los que «el buen arte» no debe desprenderse; los *clasificadores*, todos esos para quienes una obra es una referencia para comparar con las demás dentro del gran compendio de una historia del arte; los *interpretativos*, un grupo ya más reducido que ve en elementos formales de una pintura significados a desvelar; y finalmente los *recreativos*, para quienes una obra de arte es un objeto fractal que se puede analizar desde múltiples posibilidades.

El trabajo de Housen sirvió no sólo para desvelar nuestras carencias y prejuicios alimentados desde nuestra infancia desde el mismo ámbito de la educación, sino que fue el mismo punto de partida para desarrollar, junto con Yenawine, otra posibilidad de relación con el arte, más relacionada con nuestra propia naturaleza y más completa que la mera adquisición de información y conocimientos sobre un estilo, un movimiento o un autor: se trataba de apelar a los elementos que configuran nuestra natural manera de aprender y disfrutar de nuestro entorno vital. Aprendemos desde el momento en que elegimos canalizar nuestra curiosidad en un fenómeno concreto, lo analizamos, saciamos nuestra necesidad de compartir con los demás el resultado de nuestro análisis y cotejamos con otros sus visiones del mundo con la nuestra propia. Eso es al fin y al cabo el esquema que justifica la existencia misma del arte: un artista necesita materializar su visión particular del mundo de modo que experimenta con materiales, recursos formales y trabaja sus propias habilidades hasta crear algo que llamamos pintura, escultura, cine o poesía, y además necesita hacer partícipes a otros de esa visión. El fenómeno del arte no es sólo un camino de ida, es algo más complejo que exige una reciprocidad,

el artista crea, pero además necesita la respuesta de quien percibe su obra.

El problema con el que se encontró Yenawine y la particularidad de las respuestas derivada del experimento de Housen no respondían a una realidad de la cultura norteamericana, eran sólo un ejemplo de cómo el concepto que tenemos de educación a un nivel global exige algo más que la transmisión de conocimientos de alguien a quien confiamos una autoridad (profesor/guía de museos) hacia grupos de personas de quienes sólo cabe esperar que procesen lo mejor posible esos conocimientos (alumnos/visitantes del museo), lo que determina un esquema incompleto: esos alumnos y esos visitantes deben tener la opción de responder a cómo procesan la información que reciben para que ese profesor/guía tenga una referencia del éxito que está teniendo su discurso en el grupo. Hablamos de información cuando quizás deberíamos atender más a las habilidades del pensamiento que implican la obtención y procesamiento de la misma: de la observación a la generación de ideas (Pensamiento Visual/Thinking Strategies) y de éstas a su verbalización, un recorrido que da nombre al método (Estrategias de Pensamiento Visual/Visual Thinking Strategies).

MUSEO Y ESCUELA: EL PROYECTO VTS EN LAS ISLAS CANARIAS

CANARIAS COMO UN PERFECTO LABORATORIO PARA IMPLEMENTAR UN NUEVO PARADIGMA

Este replanteamiento del paradigma de aprendizaje y de la conexión entre museo y escuela es el fundamento del Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC) del Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM) de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España), que desde 2004 trabaja la metodología del VTS erigiéndose además como uno de los centros de referencia a nivel nacional en el trabajo del VTS con profesores de educación pública en las propias escuelas.

Cuando uno piensa en las islas Canarias y observa la posición relativa de este archipiélago (situado a unos 90 kilómetros al este de la costa sur de Marruecos) con respecto a las regiones que lo circundan es fácil llegar a la conclusión de que Canarias es un punto perdido en el océano Atlántico cercano a las costas de África, una especie de anexo o capítulo aparte de lo que supone Europa. Sin embargo, un rápido vistazo por la historia de este archipiélago, o tan sólo una cuidadosa observación por los pueblos y ciudades de sus islas, nos harán ver rápidamente su rica diversidad poblacional

fundamentada en su naturaleza ecléctica, derivada precisamente de esa posición relativa de Canarias como nudo entre América Latina, África y Europa. Canarias conforma así una región fractal compuesta por multitud de culturas y formas de ver la vida. Por otro lado, el archipiélago presenta un dato demográfico de relevancia, un nutrido número de niños y jóvenes de educación pública no universitaria (263.714 de un total de 2.108.121 habitantes del archipiélago) (ISTAC 2017). Esa unión de variedad con cantidad deriva en un interesante laboratorio de trabajo.

EL VTS EN GRAN CANARIA: RELATIVIZANDO EL TRADICIONAL ROL DEL PROFESOR Y EL ALUMNO

La necesidad de explotar estas cualidades en el sistema educativo canario y de conseguir una ligazón efectiva entre el museo y los centros públicos de educación formal de Gran Canaria impulsó al DEAC del CAAM a plantearse el mismo problema que años atrás motivó la creación de la metodología VTS en el MOMA. En este caso la responsable de dicho departamento, Inmaculada Pérez, percibió desde sus primeros pasos al frente de dicho departamento, en 2001, la necesidad de replantear el papel que tradicionalmente asociamos a alumnos de centros educativos en un museo. Esa visión de una masa de estudiantes siguiendo a un guía con una desgana creciente a medida que se van atravesando salas y aumenta la lista de obras y autores mostrados como una lección sobre la que examinarse después, debía dar paso a un mayor protagonismo de dichos alumnos diversificando esos grupos, dando más espontaneidad al recorrido, permitiéndoles recorrer con mayor libertad las salas y, sobre todo, dejándoles interactuar libremente con las obras para después recoger en grupo y en pequeños debates sus conclusiones.

Este espíritu llevó a Pérez a ponerse en contacto con Yenawine para invitarle a Gran Canaria a instruir a técnicos del DEAC del CAAM con el fin de comenzar desarrollar la metodología del VTS formando a profesores en centros públicos de educación primaria y secundaria de Gran Canaria (desde 2004), un largo camino que acaba de dar el salto al conjunto del archipiélago en el actual curso 2017-2018 para trabajar en cinco de las siete islas (Tenerife, La Palma, Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote) con 90 profesores y 1500 alumnos de 40 centros públicos de educación primaria y secundaria siguiendo un procedimiento que la experiencia ha confirmado como el más efectivo: formar a los profesores en unas jornadas al principio del curso sobre el porqué de la existencia del VTS, los elementos que lo conforman y las parti-

cularidades del desarrollo de dichos elementos con sus alumnos, para después dejarles experimentar el VTS en el aula en diferentes sesiones bajo la supervisión directa de técnicos del DEAC del CAAM a lo largo del curso.

El VTS más que una metodología de aplicación en el aula supone una nueva forma de concebir el arte y por extensión de alterar la tradicional manera de interacción con el alumnado: nos va a recordar la importancia del arte y de la enseñanza desde la idea de reciprocidad. Lejos de aplicar conocimientos se trata de interactuar en grupo para enseñar y aprender al mismo tiempo. Para ello los profesores con los que se ha trabajado tuvieron que superar un primer obstáculo para adaptarse a una situación inédita en su profesión: en el VTS ya no eran profesores sino moderadores, lo que implicaba tener que aceptar otro hecho con el que tampoco estaban acostumbrados: dejar atrás su autoridad para delegarla en sus alumnos.

El VTS supone una vuelta a nuestra perdida relación natural con el arte. Cualquier pueblo de cualquier época ha sentido la necesidad de analizar su entorno para hacer ver a los demás la necesidad de ese análisis y materializar la misma explorando las posibilidades de colores, formas, sonidos, etc. Esta necesidad de expresión aparece a veces sin darnos cuenta cuando elegimos la combinación de colores para vestirnos, cuando decoramos nuestra casa o en gestos tan espontáneos como el de dibujar con la harina acumulada en la encimera de nuestra cocina después de haber cocinado. La enseñanza en las aulas también obvia el potencial de los alumnos para captar la realidad, interpretarla y dar a conocer esa interpretación. El VTS potencia precisamente estas cualidades naturales del ser humano, recordándonos nuestra capacidad para aprender de nuestro entorno y de nosotros mismos.

El grupo de profesores dirigido desde el centro de arte canario tuvo que asumir esta idea antes de aprender los parámetros del VTS y llevarlos a cabo con su alumnado. Dichos elementos comienzan reuniendo a un grupo de alumnos delante de una imagen proyectada (ya habrá tiempo de hacer lo mismo en un museo) con el moderador situado al lado de la misma, para invitarles a practicar algo que, ellos en el aula y nosotros en nuestro entorno cotidiano, vamos olvidando gradualmente a causa del elevado ritmo de nuestras vidas, más aún cuando dicha imagen entra en el contexto de las artes visuales: *observar*. En nuestro primer contacto con una obra de arte solemos buscar en ella información fidedigna para interactuar con la obra «sin equívocos», de ahí que nuestra mirada vaya a la cartela o al rostro del guía, pero pocas veces a la obra, al menos con la mirada abierta y curiosa de quien se encuen-

tra ante esa pieza por primera vez. Nos han educado en la adquisición de datos y en el posterior volcado de los mismos, cuando en realidad el arte parte ante todo de la observación, tal y como nos lo advirtieron en su día los propios artistas: Leonardo da Vinci daba prioridad a la mirada de la naturaleza sobre el trabajo en el taller, los impresionistas basaron su trabajo en la mirada paciente de los cambios de luz en la naturaleza y hasta los cubistas tomaron como referencia para su trabajo la mirada de un mismo objeto desde diferentes puntos de vista para plasmarlos todos a la vez en sus cuadros. Pero hasta algo tan sencillo como concentrarnos durante unos segundos en una imagen en silencio parece una novedad cuando se invita a un grupo de alumnos a hacerlo.

Tras la observación del grupo aparece un nuevo elemento discordante con el tradicional modo de impartir una clase o de acercarse al arte: hablar libremente sobre lo observado. Para un grupo de alumnos cuyo cometido en el aula se reduce más a escuchar que a hablar, esto no es tanto un problema como para sus profesores, quienes están acostumbrados al control implícito en el hecho de haberse preparado un temario, con sus contenidos y su tiempo de exposición. Ceder el control de la sesión a sus alumnos suponía al principio asomarse a un precipicio con la obligación de tener que afrontar el consiguiente vértigo. Para lidiar con este problema el VTS les proporciona una herramienta, una pregunta de la que partir para iniciar su rol de moderadores. Poner en contacto de forma natural a un grupo de alumnos con una imagen para que hablen sobre ella supone apelar a su observación preguntándoles qué ven o simplemente invitándoles a que empiecen a hablar sin más. Pero si buscamos otra pregunta que añada a la observación un esfuerzo que invite al grupo a buscar contextos de todo tipo entre los personajes de la obra (razón por la cual ésta tiene que ser además figurativa y estar al alcance de las capacidades del alumnado), su entorno, la naturaleza de la propia obra, su antigüedad, etc., y al mismo tiempo dicha pregunta es de carácter general y coloca a todo el grupo en un mismo nivel, convertiremos el canal que supone el hecho de explicar la obra por parte del profesor en todo un abanico de posibilidades para iniciar un discurso abierto y crítico entre el alumnado: *¿qué está ocurriendo en esta imagen?*

En el caso que nos ocupa la sencillez de la pregunta suponía una invitación para que los alumnos contestaran con las inseguridades propias de quien espera que su profesor resuelva la ecuación, pero en seguida advertían que no se iba a despejar ninguna x. Sin embargo, esta inseguridad estaba infundada gracias a la ayuda de los moderadores para quienes el resto de la sesión sí sería un reto, dado que a partir de ahora tendrían que canalizar todas las



respuestas de sus alumnos partiendo de un problema que exigiría de su concentración y esfuerzo: que no tenían ni idea de lo que el grupo contestaría a la pregunta, dado el carácter genérico de ésta. El VTS les pide entonces que se amolden a su rol de moderador y se olviden de la autoridad que les confería su función de profesores. Para ello tuvieron que adaptarse al hecho de ver como se revertía el sentido de las ideas surgidas dentro de una clase convencional: del profesor-alumnado se pasaba así al esquema alumnado-profesor, una novedad para la que el VTS dota a los moderadores de una serie de herramientas a fin de llevar a cabo su labor. Adaptarse a ellas era el cupo de esfuerzo que los profesores tenían que cubrir. Así, si los alumnos tenían que esforzarse por practicar un aprendizaje visual desde la observación, pasando sobre el pensamiento de lo observado, para superar sus miedos y hablar, los moderadores tuvieron que ir esforzándose por gestionar todo ese cúmulo de ideas para que, juntas, fueran adquiriendo una estructura diseñada, eso sí, por sus alumnos. De esta manera los moderadores de VTS iban adaptándose al hecho de repartir turnos

Figura 1. Sesión de VTS con alumnos del IES Ofra de Santa Cruz de Tenerife. Fuente: CAAM

de palabra entre el grupo, y mostrarse abiertos y pacientes ante el reguero de ideas originado por sus alumnos *señalando* en todo momento las partes de la imagen elegidas por sus interlocutores para ser motivo de exposición, para posteriormente *parafrasear* dichas ideas, mejorando la forma de construir las frases de los jóvenes y enriqueciendo su vocabulario, pero nunca corrigiendo ni alterando la naturaleza de las respuestas (Figura 1). En ese caso el VTS provee de otra herramienta a los moderadores para que cada uno de los intervinientes justifiquen sus ideas, otra pregunta, centrada una vez más en la imagen y en la capacidad de los alumnos para razonar, afirmar, debatir, reafirmarse o corregirse, *¿qué has visto en la imagen para decir eso?*, para después volver a señalar y parafrasear.

Hablamos de una metodología aparentemente dirigida, pero con muchos puntos en común con nuestra cotidianeidad. Pensemos en la cantidad de veces que durante un día nos fijamos en cosas sobre las que necesitamos hablar con nuestros familiares o amigos, la cantidad de veces que esas charlas se convierten en debates y cómo en ellos pedimos a los otros que justifiquen sus puntos de vista. El arte y nuestra forma de aprender de nuestro entorno sigue ese mismo esquema. Observamos, pensamos, queremos comunicar, ideamos la forma de hacerlo y cuando lo hacemos esperamos una respuesta.

Mientras los alumnos destilaban ideas, los moderadores se iban dando cuenta de la dificultad para seguir una reglas aparentemente sencillas al tener que adaptarse a su nuevo papel dentro del grupo, pero como contrapartida iban descubriendo habilidades en sus alumnos que de otro modo no hubieran imaginado: cómo piensan sobre una imagen y qué hay detrás de esos pensamientos, cómo interactúan en grupo, cómo se van liberando de sus temores gracias a una herramientas que suponen una constante invitación a participar y de paso descubrir las particularidades impuestas por el contexto geográfico, social y económico de los alumnos. El carácter isleño se iba desvelando a través de ideas que difícilmente propondría un niño del ámbito peninsular, como las referencias al océano en cuanto el azul dominaba la imagen o a la isla cuando algunas de las formas de las diapositivas mostradas parecían asemejarse a emplazamientos limitados en cuanto a su extensión.

A este respecto cabe destacar las particularidades derivadas de grupos de alumnos con procedencia geográfica y cultural dispar. En muchos de los centros del archipiélago canario es fácil toparse con un alumnado de varios continentes en una sola clase, una lógica consecuencia derivada de otro de los elementos idiosincráticos de Canarias, como es su alto porcentaje de población extranjera

(246.758 habitantes, un 11,7% sobre el total de la población de Canarias) (ISTAC 2017). Esta circunstancia proporciona una valiosa oportunidad para la interacción de los nuevos alumnos, al desarrollar éstos su familiaridad con el castellano gracias al debate con sus compañeros y al parafraseo de los moderadores, todo mientras esos compañeros podían aprender las características propias de la cultura de sus compañeros foráneos. Y todo ello a partir de una imagen, su visionado y su posterior debate ordenado.

Gran parte de la problemática suscitada en torno a la dificultad para establecer métodos efectivos de aprendizaje en todos los campos (incluido el arte) estriba en la facilidad con la que a veces olvidamos un esquema básico con el que todos trabajamos y que el VTS recupera para el arte y el aula: las personas no desarrollamos todo nuestro potencial encerrados en aulas ni recogiendo de modo individual información, datos y conocimientos, sino que nuestro aprendizaje más efectivo viene determinado por el natural contacto con nuestro entorno y nuestros semejantes. El arte funciona igual, no es más que la respuesta a la necesidad de volcar la visión que tenemos del mundo en otros de quienes esperamos una respuesta acudiendo para ello a colores, sonidos o palabras. El VTS aprovecha esta necesidad y la canaliza en un entorno con unas reglas sencillas que sin embargo requieren práctica y paciencia para recordarnos a nosotros mismos hasta qué punto es importante compartir roles y no encasillarlos: nuestros alumnos y los visitantes a los museos han de aprender, pero nosotros también de ellos tanto como el artista que crea su obra, pero a la vez espera una respuesta de quien la observa, la escucha o la lee. Este intercambio es la clave de las relaciones humanas.

CONCLUSIONES

Alterar un modelo tradicional requiere autocrítica, voluntad y tiempo, más aún cuando se trata de algo tan sensible como la educación. El VTS ha creado durante los últimos años en el ámbito de Gran Canaria (y en este último en el contexto de todo el archipiélago canario), con el formato de un trabajo de laboratorio, la idea de que la forma en que vemos la educación (y su derivación en el trabajo desarrollado en los museos) requiere una revisión, basada en el crecimiento de la participación activa del alumno. El pasado curso escolar se ha trabajado con 1500 alumnos de 40 centros de cinco de las islas Canarias. Es una semilla cuyo germen esperamos que derive en una mayor relación entre escuela, museos e instituciones responsables de los mismos. ¶

REFERENCIAS

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 9 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97861.

Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development* (tesis doctoral). Harvard University Graduate School of Education, Estados Unidos.

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning across school disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Instituto Canario de Estadística (2017). *Régimen general. Alumnado no universitario según titularidad de los centros y enseñanzas. Provincias de Canarias*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do>

Instituto Canario de Estadística (2017). *Población extranjera*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/istac/temas_estadisticos/demografia/

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus. Heritage and Museography es una revista de publicación anual que recoge artículos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento. En la revista tienen cabida tanto trabajos del ámbito académico como experiencias y reflexiones del ámbito museístico y patrimonial y alcanza tanto el ámbito peninsular como el europeo y el latinoamericano. Por este motivo, se admiten artículos en diversas lenguas, como son el catalán, el español, el francés, el italiano y el inglés.

La revista nace en el año 2008 con el nombre de *Hermes*. Revista de museología (ISSN impreso 1889-5409; ISSN en línea 2462-6465) y su primer número sale a la luz en 2009. Desde el segundo número pasa a llamarse *Her&Mus. Heritage and Museography* (ISSN impreso 2171-3731; ISSN en línea 2462-6457). Inicialmente de carácter cuatrimestral, pasó en 2013 a tener una periodicidad semestral. A partir de 2015 la revista se publica anualmente. Desde sus orígenes ha sido editada por Ediciones Trea y académicamente vinculada a la Universitat de Barcelona. A partir de 2016 se edita exclusivamente en formato digital a través de RACO (<http://raco.cat/index.php/Hermus/index>) como revista científica de la Universitat de Lleida.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus se encuentra en las siguientes bases de datos y repositorios:

Plataformas de evaluación de revistas:

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes).
Catálogo LATINDEX (Iberoamericana).
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Valor superior a D.
CARHUS Plus+ 2014: Grupo D.
Journal Scholar Metrics Arts, Humanities, and Social Sciences.

Bases de Datos Nacionales:

DIALNET.
RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas).
DULCINEA.

Catálogos Nacionales:

ISOC (CSIC).

Bases de Datos Internacionales:

LATINDEX (Iberoamericana).
Ulrichs Web Global Series Directory.
European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Normas generales para la publicación de artículos en *Her&Mus*.
Heritage and Museography:

- Se pueden presentar manuscritos redactados en catalán, castellano, italiano, francés e inglés.
- En general, serán bienvenidos escritos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento.
- Se admiten principalmente artículos de investigación, pero también se admiten reseñas, experiencias didácticas, descripción de proyectos y artículos de reflexión.
- Se considerará especialmente el rigor metodológico y el interés general del contenido, la perspectiva y el estudio realizado.
- Serán rechazados aquellos manuscritos que se encuentren en proceso de publicación o de revisión en otra revista. Todo manuscrito puede ser rechazado en cualquier momento del proceso editorial en caso de detectarse una mala práctica.
- Los autores deberán enviar sus manuscritos a través de la plataforma RACO.

Normas completas disponibles en:

<http://raco.cat/index.php/Hermus/about/submissions#author-Guidelines>

Proceso de revisión por pares:

Todos los manuscritos recibidos serán inicialmente revisados por la Secretaría Científica de la revista, que comprobará su adecuación a las normas de publicación y a la temática de la revista. Cuando el resultado de esta primera revisión sea favorable, los manuscritos serán evaluados siguiendo el sistema por pares ciegos. Cada manuscrito será evaluado por dos expertos externos al comité de redacción y a la entidad editora.

El plazo de revisión y evaluación de los manuscritos es de máximo tres meses desde su recepción. En el caso de los manuscritos recibidos con motivo de un *Call for papers*, el plazo de tres meses empezará a partir del día siguiente al cierre de la convocatoria.

En todos los casos, **el mes de agosto se considera inhábil** para el cómputo de los tres meses de plazo de revisión y evaluación.

Transcurrido dicho periodo, el autor/es será informado de la aceptación o rechazo del original. En los casos de manuscritos aceptados pero cuya publicación esté condicionada a la introducción de cambios y/o mejoras sugeridas por los revisores, sus autores deberán enviar la nueva versión del manuscrito en un plazo máximo de quince días.

Cuando no se derive unanimidad en la valoración del manuscrito, este será remitido a un tercer revisor y/o a un miembro del equipo editorial.

Asimismo, el equipo editorial y/o el profesional encargado de coordinar cada monográfico se reservan el derecho a rechazar un manuscrito en cualquier momento.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

■ TREA ■



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

Her&Mus. Heritage and Museography

Universitat de Lleida

Departament de Didàctiques Específiques

Avda. de l'Estudi General, 4

25001 Lleida

Teléfono: +34 973706541

Fax: +34 973706502

Correo-e: revistahermus@gmail.com

Web: <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>