

Mirada crítica sobre la formació dels educadors de museus

Magali Kivatinetz, (maga@motivart.com)

Eneritz López, (eneritzlop@hotmail.com)

Aquest article aborda des d'una mirada crítica la situació professional dels educadors dels museus a Espanya. En concret, aprofundeix en com són formats els educadors de sala dels museus d'art modern i contemporani des de les institucions en les quals treballen. Per a això, primerament se centra en quin tipus de subjecte educador es genera des dels nostres museus, fixant-se en com les institucions museístiques denominen als educadors i què reflecteix això. En un segon moment, s'exploren les necessitats que tenen aquests educadors en el seu treball diari en relació a la seva formació. D'aquesta manera, es mostren les problemàtiques i contradiccions que sorgeixen en la seva pràctica, basant-se en diferents vessants teòriques, sense oblidar les veus dels propis artífexs de l'educació en els museus.

Aquest article, fruit d'un treball conjunt, és basa en la nostra experiència professional com a educadores i en els nostres projectes de recerca qualitativa dintre del doctorat d'Educació Artística de la Universitat de Barcelona. El nostre focus d'interès comú ha estat la construcció de la professió de l'educador de museus i com aquest és desenvolupa en la seva pràctica diària. Aquest text pren com base un estudi de cas realitzat l'any 2005 en col·laboració amb el Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium (Vitòria), les conclusions derivades del treball de camp portat a terme el 2004 al Museu d'Art Contemporani de Barcelona, al CaixaForum, al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona i a la Fundació Joan Miró (Barcelona), i també una proposta de formació d'educadors que s'està portant a terme dins de "motivART serveis educatius".

Partint d'aquesta fusió, vam articular aquest article centrant-nos en els educadors que treballen en els museus d'art modern i contemporani; no obstant això, les problemàtiques que tractem són fàcilment traslladables als educadors que treballen a qualsevol museu. Aquest tipus d'estudis serveixen per il·lustrar un problema o unes condicions que afecten no només als casos que hem seleccionat, sinó també a altres (Vázquez; Angulo, 2003). Tot i això, la nostra intenció no és

generalitzar unes idees, sinó comprendre una realitat, analitzar-la i compartir les nostres reflexions, per obrir camí al replantejament de les pràctiques de formació actuals als museus. Per aquest motiu, pretenem que la informació que treballem pugui interpretar-se directament i traslladar-se a la pràctica, ja que aquest projecte suposa "un pas per a l'acció"; de fet, comença en un món d'acció i hi contribueix (Cohen; Manion, 1990).

Antecedents

Abans de començar amb el tema central d'aquest article, repassarem breument alguns aspectes significatius de l'educació als museus que ens serveixen per contextualitzar el nostre treball. Des de finals del segle XVIII l'educació es fa present com a resposta a la necessitat del públic per entendre les obres exposades en els museus; al principi, simplement es col·locaven cartel·les al costat de les obres, es feien visites guiades i s'organitzaven conferències. No obstant això, encara que la funció educativa als museus va sorgir d'aquest interès per fer accessible l'art al públic no especialista, amb el pas del temps l'acció pedagògica va deixar de ser una dimensió accessòria per anar assumint un paper determinant en la pròpia definició del museu.

Actualment molts museus consideren que per produir coneixement significatiu per als visitants, cal alguna cosa més que el fet d'exposar les seves obres i, per això, porten a terme una activitat educativa constant i planificada (Calaf, 2003). D'aquesta manera el paper dels educadors dins les institucions museístiques és cada vegada més imprescindible, ja que són ells els que contribueixen directament a que els museus tinguin més en compte els interessos i les necessitats del públic.

La situació actual dels educadors de museus

Dit això, quina és la situació actual dels educadors de museus?, la seva professió ha evolucionat de forma paral·lela al concepte d'educació que han fet els museus? Aquestes qüestions seran precisament les que explorarem a continuació.

Com a punt de partida, vam considerar que els educadors no han de ser concebuts en tant que transmissors de les idees que el museu promulga, sinó que haurien de ser entesos com a professionals reflexius (Schön, 1998). Com a tals, el seu desenvolupament professional haurà de centrar-se en la pràctica, reflexió i crítica respecte a la seva pròpia acció. És a dir, han d'emfatitzar l'autoanàlisi amb la intenció de comprendre el rol que tenen en el desenvolupament de les seves funcions (Schön, 1998). A més, cal tenir en compte que l'aprenentatge professional de l'educador es realitza també a partir de l'anàlisi de les situacions formals de la seva pràctica educativa; perquè l'educador promogui l'aprenentatge dels que són educats, ha de repensar primer la manera com porta a terme el seu treball. Per això, és necessari que existeixi un procés continuat de millora sobre la pròpia pràctica, no assimilat directament a les activitats específiques de formació (Schön, 1992).

Per altra banda, partim de la base que els educadors, repensant críticament les seves pròpies pràctiques, i tenint especial cura dels valors i creences que li són implícites, poden aprendre des de l'experiència i formar-se a través de la indagació sobre el seu treball (Lieberman, 2003). Considerem que les persones són capaces d'aprendre millor a partir de la seva pròpia participació; sense oblidar que és molt important l'aprenentatge que té lloc en i a través de la pràctica reflexiva. Cal tenir en compte que, com afirma Lieberman, la reflexió d'un educador és un aspecte bàsic del seu aprenentatge, ja que a través d'ella pot fer emergir i criticar les comprensions tàcites sobre les experiències repetitives del seu treball.

En contrast amb les idees que presenten aquests referents teòrics, ens vam trobar amb que la situació i l'actitud dels educadors de sala que hem observat no es corresponen amb aquestes característiques.

Guia? Monitor? Educador?

En referència a això, ens preocupa què s'espera avui dels educadors de museus i de quina forma són considerats dintre de les institucions en les quals treballen. Sovint, tant des de dintre com des de fora de la institució, s'espera que l'educador sigui un fidel transmissor de les propostes del museu i és per això que el valor que es dóna al seu treball està en funció de la "fidelitat" amb la qual s'ajusti a aquest discurs hegemònic.

Per analitzar els motius d'aquesta situació, ens sembla important assenyalar, en primer lloc, quina noció de subjecte educador es genera des dels museus del nostre entorn. En aquest sentit, vam considerar que la manera com es refereixen a la figura de l'educador té a veure amb el lloc on els posiciona la pròpia institució i el paper que compleixen en ella.

Els termes més comuns que podem trobar per a definir aquesta figura són **guia**, **monitor** i **educador**. Aquestes denominacions reflecteixen en certa mesura el discurs educatiu que sosté el museu; no obstant, no sempre responen fidelment a un esquema concret de pràctica educativa. És a dir, el terme guia, monitor o educador no duu implícites unes pautes d'actuació preestablertes ni constants, però pot evidenciar la consideració o importància que té l'educació per al museu.

En primer lloc, el terme **guia** és utilitzat comunament per a referir-se a la persona que interactua amb el públic adult. El guia compleix la **funció transmissora** d'informar al visitant sobre les característiques de les obres d'art exposades. Normalment la seva tasca es redueix a reproduir un discurs unívoc prèviament elaborat a partir dels criteris del comissari. Per tant, el visitant és concebut com un subjecte passiu que simplement rep i, suposadament assimila, la informació que li és donada. En aquesta concepció, el procés de comunicació és unilateral i, per tant, no requereix la participació del públic (Hooper-Greenhill, 1998).

D'altra banda, existeix una tendència als museus de referir-se a la persona que interactua amb el públic escolar amb el terme **monitor**¹. Aquest normalment compleix també una funció transmissora amb els visitants i el seu treball consisteix principalment a **implementar els programes educatius** que proposa el museu.

¹ Sobre aquest subjecte, en l'àmbit català, vegeu els casos d'empreses tals com *ICONO serveis culturals*, *Ciut'art*, *Grup Bloc*, *Educart*, entre d'altres. Aquestes entitats treballen per als museus amb

Tot i això, els monitors no solen estar considerats professionals del museu, i en molts casos són contractats per una entitat externa. En la majoria dels canvis, els monitors no participen dels processos de selecció de continguts de les exposicions ni de l'articulació dels mateixos. Igual que els guies, se'ls considera simples reproductors dels coneixements establerts pel comissari i, per tant, la seva labor és transmetre una informació al públic escolar perquè aquest pugui assimilar-la. Dintre d'aquesta tendència, als estudiants se'ls permet interactuar durant la visita, encara que és sempre el monitor qui aporta l'única veritat. Així, el visitant és entès com algú sense coneixements previs, que ha de ser "omplert" d'aquest "saber" que el monitor posseeix (Hein, 1998). Això produeix inevitablement un sistema jeràrquic, on el coneixement es gesta "de dalt cap avall".

"El projecte educatiu" que es concreta en les sales els ofereix la possibilitat de concertar una visita-taller al museu acompanyats d'un monitor. L'objectiu és estimular el contacte directe dels nens i les nenes amb les produccions artístiques que exposa el museu, facilitar l'acostament a les diferents expressions artístiques i promoure al mateix temps un pensament crític sobre tot el que veuen. Les visites es desenvoluparan a través de diferents recorreguts per les sales, segons l'edat dels participants, durant les quals es portaran a terme exercicis de tipus pràctic en els que els alumnes tindran l'oportunitat de participar i interactuar amb els seus companys, els monitors i les obres. S'estimularà la reflexió i el diàleg en grup."²

Llavors, sabent que tradicionalment la funció del guia i del monitor ha estat reduïda a la d'acompanyant i, com ja hem esmentat, el seu treball s'ha vist limitat a reproduir un discurs que ideava el comissari, és comprensible que encara avui la seva presència als museus quedi relegada a un segon pla i les seves funcions siguin menystingudes no només pels visitants, sinó també pels qui treballen a la pròpia institució.

En contrast amb el guia i el monitor, en el nostre context existeix també la figura de l'**educador** "artesà", que sol estar format directament pel museu (Padró, 2005). La seva funció és teòricament **promoure el diàleg i l'observació dels educans**. Per a això, prioritza la conversa, mostra les diferents interpretacions que es poden tenir sobre un objecte i orienta la comunicació perquè tots puguin assolir un coneixement significatiu durant la visita.

major o menor implicació, normalment dissenyant programes educatius o facilitant la mà d'obra que desenvolupa les activitats proposades per la institució.

Així, el treball dels educadors no es limita a implementar els programes educatius del museu amb la finalitat de facilitar l'accés del públic a les col·leccions, sinó que també consisteix a estimular el diàleg perquè cada persona construeixi la seva pròpia interpretació de les obres i pugui comprendre-les de forma oberta. Tot i així, resulta bastant senzill comprovar que, malgrat que molts museus diuen estar oberts al públic i a promoure un diàleg fluït entre aquest i l'educador, la majoria de les visites resulten ser pràcticament transmissores i legitimen una sola veu, normalment aquella que el museu vol imposar.

D'aquesta manera, els educadors veuen limitat el seu treball únicament a traduir el discurs del comissari a un llenguatge que resulti accessible a tothom, no permetent que el visitant estableixi cap connexió. En aquest sentit, el paper dels educadors en el museu és el de "professional novell" que reproduceix el coneixement del "professional expert" (Padró, 2003).

Això reflecteix que molts museus encara es regeixen per una estructura jeràrquica, i manegen un concepte d'educació tradicional, que està lluny de fomentar el pensament crític dels visitants, ja que el seu principal objectiu és instruir-los. Sent això així, es fomenta inevitablement una visió literal, descriptiva i didàctica dels objectes artístics que conté el museu.

"Aquesta visita es dirigeix especialment a grups escolars i es planteja a partir del diàleg entre l'educador i els alumnes. Aquest diàleg es basa en una sèrie de temes que es proposen en el dossier educatiu i que parteixen de l'exposició. A més, la utilització de materials didàctics ajuda als participants a observar, a crear relacions i a parlar sobre el que veuen. Per a facilitar la dinàmica participativa de l'activitat, la durada de la visita serà d'una hora i mitja³."

És així com actualment es concep l'educador en molts museus, associats al denominat aprenentatge constructivista, que insisteix que el coneixement és una mica el que cada visitant construeix, que és fluid i plural i que en ell influeixen valors socials, personals, culturals (Hein, 1998).

² Text pres de la pàgina web del MACBA: www.macba.es (última consulta: març 2006)

³ Text pres de la pàgina web de CaixaFòrum: http://portal1.lacaixa.es/Channel/Ch_Redirect_Tx?dest=2-92-00-04000 (darrera consulta: març de 2006).

Aquest tipus de museu està més interessat a acceptar polítiques de reconeixement, en interessar-se pel "patrimoni immaterial" i en l'ús que es pot fer de la col·lecció, que a col·leccionar, en la reformulació i renegociació de la cultura del visitant i en la consideració de que el museu no és un edifici sinó un procés (Hooper-Greenhill, 2000).

L'educador com a creador de coneixement

Des de la nostra postura vam considerar que s'ha d'anar més enllà de les figures que hem descrit, i concebre els educadors com a professionals reflexius concebuts, no en tant que consumidors dels coneixements produïts per uns altres, sinó com a creadors de coneixement en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge (Schön, 1998). Aquests museus en els quals es prioritza la reflexió del visitant i en els quals es fomenten les diferents versions que cada persona pugui establir, estan vinculats a la museologia crítica, que concep el coneixement des d'una postura interdisciplinària, contextual, política, reflexiva i emancipadora⁴.

A més, des d'aquesta tendència crítica de la museologia s'impulsa la negociació del saber i el significat entre professionals, forjadors de les cultures del museu, i els visitants. Així, tant els professionals com els visitants són concebuts com a "creadors de coneixement", i tots ells són entesos com a aprenents, perquè tots generen discurs (Padró, 2003).

Per aquest motiu, la museologia en tant que crítica cultural ha estat considerada, en molts casos, una resposta a la comprensió del museu com un lloc de divisió entre experts i novells, productors de coneixement i traductors, visitants experts i visitants consumidors (Padró, 2003).

A més, des d'aquesta postura es considera que l'educació al museu no és només oci o diversió, sinó que és entesa en tant que acte de reflexió i de creació de noves narratives igualment vàlides i significatives que la proposada per la pròpia institució. Aquestes narratives alternatives parteixen dels mateixos visitants que, motivats per l'educador, construeixen les seves històries tenint en compte el

⁴ En aquesta concepció hi manca un aspecte remarcable de la museologia crítica, que és aquell que insisteix en defensar les visions que prioritzen les nocions de raça, gènere i classe social.

coneixement previ que tenen, les seves experiències i les seves condicions (Roberts, 1997). És per això que el museu hauria de proporcionar al visitant eines per interactuar, considerant que cada u té els seus propis coneixements, valors i sentiments intransferibles (Padró, 1995).

Aquesta situació ens duu a reflexionar sobre com es percep la figura de l'educador i el paper que li és donat en els museus del nostre entorn. En general, veiem que no es considera a aquesta figura com un professional de l'educació, sinó com un subjecte delerós d'autonomia, el treball de la qual consisteix a satisfer les necessitats de comprensió del visitant, utilitzant per això els continguts apresos del comissari i seguint les estratègies proposades per la institució en la qual treballa. Per aquest motiu, els educadors creuen que les expectatives que té el museu en ells es relacionen més amb el públic al que atenen que amb la seva labor docent, i per tant, perceben que el que més es valora del seu treball és que actuïn tal com el públic exigeix, fent el que aquest demani⁵. A més, la inestabilitat laboral que sofreixen els educadors (contractes temporals, treball per hores) no contribueix a millorar la seva posició dins el museu, ja que és difícil que els altres prenguin seriosament el seu treball si hi ha un flux constant de diferents educadors a la institució.

Per això, vam percebre que, encara que des de la museologia crítica es parla de la importància que té l'educador a l'hora de dissenyar, implementar i avaluar programes, en general en el nostre context, el seu treball queda reduït a la part d'implementació. Aquest és un altre motiu pel qual els educadors es conceben a si mateixos tenint poc o cap poder i en subordinació als comissaris. Tot i així, són ells la cara que representa al museu davant dels seus visitants (Padró, 2000).

A més, són els educadors els que poden ajudar a incloure les perspectives del públic dintre del museu i, en definitiva, els quals donen als visitants una veu per determinar el significat de les col·leccions que, com a bé públic, els pertanyen a ells i a les seves comunitats (Roberts, 1997). Aquesta concepció de l'educador "supeditat al comissari", unida a una situació laboral comunament inestable i a una absència de formació específica, dificulten la seva professionalització i mostren una

⁵ Basat en entrevistes realitzades l'abril de 2005 a diverses educadores que treballen en el Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium (Vitoria)

visió d'aquesta figura allunyada de la idea d'educador reflexiu que es proposa des del vessant crític de la museologia.

Precisament seguint aquesta tendència teòrica, vam considerar que l'educació consisteix a emfatitzar la forma en que els visitants usen el museu de manera significativa per a ells; per això, sostenim que l'essència de l'educació en els museus hauria de ser crear coneixement, construir significat.

És en aquest punt on la figura de l'educador adquireix la seva principal dimensió, ja que passa a ser un mediador, un facilitador, que permet fer connexions als visitants, formulant preguntes i no donant respostes. Tenint en compte que en els últims anys s'ha anat acceptant l'educació com una missió central del museu, a poc a poc els educadors estan guanyant més protagonisme, per bé que encara lluiten perquè les seves necessitats siguin considerades i no acaben de prendre una posició "de poder" dintre de les institucions en les quals treballen. Per això, creiem que en actualment un dels seus majors reptes, almenys en el nostre context, és demostrar que ells, juntament amb els visitants, els comissaris, i la resta del personal del museu, haurien d'estar involucrats en un projecte comú de construcció de significat (Roberts, 1997).

No podem negar que la majoria dels departaments d'educació es preocupen per formar els seus educadors seguint la tendència general dels Departaments d'Educació i Acció Cultural dels museus espanyols, una de les principals funcions de la qual és "la formació i constant perfeccionament en matèria educativa dels membres dels serveis d'educació museística" (Pastor Homs, 2004). No obstant això, hem notat que sovint aquesta formació s'entén com un procés que consisteix a explicar als educadors els continguts de les exposicions i en donar-los certes estratègies bàsiques per a fer les visites i tallers tal com el departament creu que haurien de fer-se.

Des del nostre punt de vista, aquest procés no és formació, sinó que es tracta més aviat d'una instrucció, ja que manca de reflexió i no motiva ni prepara als educadors per enfrontar-se al seu treball diari. Així, els educadors duen a la pràctica les estratègies apreses sense qüestionar-se la seva validesa, i normalment amb l'afany de complir estrictament aquestes pautes que han rebut. Un dels majors problemes que trobem en aquest tipus d'instrucció, és que, en general, no

se sol correspondre el que els museus imparteixen amb el que després els educadors necessiten per a la seva pràctica.

En aquest sentit, "(...) els quals es dediquen a la professió de l'ensenyament han manifestat, cada vegada amb més insistència, la seva preocupació sobre la falta de connexió existent entre la idea de coneixement professional que preval a les escoles professionals i aquelles competències que se'ls exigeixen als pràctics en el terreny de la realitat" (Schön, 1998).

Reptes de futur

A continuació, explorarem algunes de les necessitats més immediates d'aquests educadors, la majoria relacionades amb l'absència de formació teòrica de la qual manquen i reivindiquen.

En primer lloc, demanden més confiança en el seu treball i que les seves **condicions laborals** siguin equiparades a les d'altres professionals del museu.

Encara que no directament relacionada amb la seva formació, una de les problemàtiques més urgents dels educadors de museus, és el canvi de la seva **situació laboral**. Com ja hem comentat abans, normalment treballen amb un contracte temporal, subcontractats per una entitat externa al museu i cobren per hores treballades. La provisionalitat del seu contracte els fa veure la seva labor com un treball temporal i no com una professió amb el seu perfil i les seves funcions definides. Possiblement és també aquesta temporalitat la qual duu als museus a no invertir prou en la seva formació, impossibilitant així directament la seva professionalització.

Ara bé, centrant-nos més en la **formació dels educadors**, vam considerar que seria necessari dotar-los d'eines per a enfrontar-se a situacions educatives específiques. En general, necessiten més formació en educació per a ser capaces d'interpretar i manejar les situacions educatives quotidianes de les quals són protagonistes. A més, si bé és cert que els educadors aprenen millor quan construeixen coneixements localitzats en la pràctica, per a aprendre des de l'experiència és necessari pensar en ella i donar-li sentit (Lieberman, 2003).

Per desenvolupar aquest aspecte i possibilitar així l'**avaluació crítica** de les pràctiques educatives, es necessita un espai adequat i un temps que alguns museus semblen no tenir. Així mateix, és també important considerar la seva formació teòrica en aspectes educatius que són necessaris per a entendre i justificar la pròpia pràctica⁶. D'altra banda, cal tenir en compte també que en la formació dels educadors de museus influeixen no només les seves experiències personals, formació universitària i treballs previs, sinó també la seva relació amb els companys i el seu aprenentatge en equip.

Per a anar concloent, comentarem alguns aspectes que podrien ajudar a fer més completa la formació dels educadors que treballen en els nostres museus. Sens dubte, com punt de partida és necessari **promoure en ells la reflexió sobre el seu treball** i estimular la seva capacitat crítica, perquè la seva formació sigui entesa com un procés continu d'aprenentatge. Aquesta reflexió ha de ser personal i conjunta, i sempre centrada en la seva pràctica, ja que d'aquesta manera podrien donar-li sentit a la seva experiència com educadors i generar un coneixement significatiu localitzat en el seu treball.

Aquest seria el primer pas per convertir-se en professionals reflexius concebuts, no com consumidors dels coneixements produïts per uns altres, sinó com creadors de coneixement en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge (Schön, 1992).

A part de la reflexió, perquè els educadors portin a terme el seu treball de forma autònoma, és imprescindible que la seva formació sigui continuada, tant en estratègies educatives i comunicatives com en els diferents continguts del museu. Sovint, es dona certa desorientació general entre les persones que es dediquen a la pràctica educativa en els museus, a causa de l'absència d'un marc teòric que els doni seguretat i a la falta de confiança en ells dintre de la pròpia institució. En aquest sentit, no hem de passar per alt la dissociació general de tradició teòrica sobre educació museística a Espanya⁷.

6 Dades obtingudes de converses informals (2004) amb educadors que treballen en els diferents museus de Barcelona esmentats

7 Segons Carla Padró, "L'educació artística en els museus segueix sent un dels temes pendents en el nostre context espanyol. La majoria de departaments educatius segueixen sense tenir massa clares les seves teories implícites fruit d'un treball que, durant molt temps, ha estat considerat de tradició del discurs oficial o, en els darrers anys, de reproducció del currículum escolar" a PADRÓ, C. (2005) Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de viraje Text sense publicar.

Eines pràctiques per a la formació dels educadors

Tenint en compte aquesta situació, proposem algunes eines pràctiques amb les quals es podria enriquir la formació d'educadors. En aquest sentit la nostra intenció no és formular unes instruccions tancades que s'hagin de seguir, sinó comentar alguns aspectes importants que es podrien tractar a l'hora de formar educadors reflexius.

Per començar, és important que els educadors se situïn dintre d'una postura constructivista⁸. D'aquesta manera, seran conscients que ells i el grup de visitants formen una comunitat d'aprenentatge que genera coneixement de forma conjunta. Per això, és essencial que l'educador parteixi de la idea que ell no té l'únic i veritable discurs que ha d'arribar al públic, sinó que ha de comptar amb que tots construiran significats distints i igualment vàlids depenent de les seves circumstàncies.

L'educador ha de tenir sempre en compte que l'aprenentatge consisteix a construir significat i, per tant, ha de permetre i estimular que cada visitant faci connexions amb les obres exposades, formulant preguntes dirigides a estimular les diferents capacitats de les persones⁹. A més, a l'hora d'establir un diàleg amb el públic, és important que les preguntes que faci l'educador siguin sempre obertes; d'aquesta forma, el públic pot interrogar-se, evocar i establir relacions no formals amb l'exhibit. Aquest tipus de preguntes dóna lloc a un pensament divergent i permeten la creació de múltiples respostes. És a dir que admeten un ampli ventall de respostes acceptables, en no esperar una sola resposta correcta, el que genera un pensament fluid, flexible, elaborat i original. A més, ha d'estar preparat per a facilitar i incitar el pensament creatiu i la participació. Davant la multiplicitat de respostes, l'educador ha d'evitar emetre judicis de valor, sempre oferint

⁸ El constructivisme sosté que el coneixement és el resultat d'un procés dinàmic i interactiu durant el qual la informació es interpreta i reinterpreta per la ment, que va construint progressivament models explicatius cada vegada més complexos i potents. Això significa que coneixem la realitat a través dels models que construïm.

⁹ L'any 1983 Howard Gardner publicà el seu llibre "Frames of Mind: The theory of multiple intelligences", en el que planteja una visió pluralista de la intel·ligència, reconeixent en ella moltes facetes diferents, fet que permet entendre que cada persona posseeix diferents potencials cognitius. D'això es deriva que no totes les persones aprenen de la mateixa manera. Aquesta idea s'hauria de tenir en compte a la hora de plantejar qualsevol activitat educativa

pacientment més respostes i fent noves preguntes (Blooseer, 1991; Gartenhaus, 1991).

Finalment, no podem oblidar la importància del context a l'hora d'aprendre sobre els objectes que contenen els museus. Referent a això, estratègies com per exemple l'aprenentatge "a través dels objectes", sostenen que es pot aprendre sobre un objecte mitjançant l'exploració del mateix i analitzant el seu context. En aquesta metodologia són tan importants les peculiaritats de l'objecte, com les experiències, els sentiments, i els pensaments dels observadors, per a així proporcionar una experiència única d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'estudi d'objectes pot servir com mig per a acostar-se al context cultural, social i polític del moment de la seva creació, i també com forma de conèixer les persones involucrades en la història de l'objecte.

En resum, tenint en compte els punts que hem comentat volem subratllar que entenem a l'educador com un facilitador, un investigador, un intel·lectual crític la funció del qual és posar en pràctica un aprenentatge cooperatiu i estratègic. Per això, vam pensar que la seva formació hauria de concebre's com un procés continu i basar-se en l'adquisició d'estratègies que els permetin realitzar el seu treball d'una manera crítica i reflexiu.

AUTORES:

Magali Kivatinetz, maga@motivart.com

Universitat de Barcelona. Coordinadora de *MotivART serveis educatius*, col·lectiu d'educadors que tenen com a objectiu dissenyar diferents projectes educatius per fomentar l'observació, el descobriment, la crítica i la recerca d'una manera dinàmica i atractiva.

Eneritz López, eneritzlop@hotmail.com

Becària predoctoral del Govern Basc. Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts. Doctorat d'Educació Artística. Línia de recerca "*La construcción de la profesión del educador de museos*".

Referencias bibliográficas

- AGIRRE, I. (2000) *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra
- ANDERSON, G. (2004) *Reinventing the museum*. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- ASENSIO, M.; POL, E. (2001) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Madrid: Aique
- BLOOM, J., POWELL, E.A. (eds.) (1984) *Museums for a New Century. A report of the commission on museums for a New Century*. Washington D.C.: American Association of Museums
- BOLAÑOS, M. (1997) *Historia de los museos de España*. Gijón: Trea
- BLOSSER, P. E. (1991) *How to ask the right questions*. Washington DC: National Science Teachers Association.
- CALAF, R. (2003) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea
- COHEN, L.; MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla
- DÍAZ, I.; UNZU, A. (2003) "La mirada que construye. Competencias y extravíos" EN: LORENTE, J.P.; ALMAZÁN, D. (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- EFLAND, A. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós
- FALK, J.H. & DIERKING, L.D. (2000) *Learning from Museums: Visitor experiences and the making of meaning*. N. Altamira Press.
- GARTENHAUS, A. *Minds In Motion: Using Museums to Expand Creative Thinking*. Caddo Gap Press, 1991.
- HEIN, G.E. (1998) *Learning in the museum*. N.Y.: Routledge
- HOOPER-GREENHILL, E. (1991) "Learning in museums and galleries: philosophy and method", EN: *Museum and Gallery education*, pp.98-113
- HOOPER-GREENHILL, E. (1992) *Museums and the shaping of knowledge*. Londres: Routledge
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998) *Los museos y sus visitantes*. Gijón: TREA
- HOOPER-GREENHILL, E. (2000) "Changing values in the art museum: rethinking communication and learning", EN: *International Journal of Heritage Studies*, Vol.6, No.1, pp. 9-31
- LIEBERMAN, A. (2003) *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- PADRÒ, C. (1995) "¿Lecciones o preguntas? La relación entre el visitante y el proceso expositivo en la museología estadounidense contemporánea" EN: Revista de museología, No. 6, pp. 19-22
- PADRÓ, C. (2003) "La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como formas de conflictos e intercambios" EN: LORENTE, J.P.; ALMAZÁN, D. (2003) *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- PADRÓ, C. (2005) "Educación artística en museos y centros de arte", EN: HUERTA, R.; DE LA CALLE, R. (eds.) (2005) *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV
- PASTOR HOMS, I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio
- ROBERTS, L. (1997) *From knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- VAZQUEZ, R.; ANGULO, F. (coord.) (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe
- VAN MENSCH, P. (ed.) (1989) *Professionalising the muses. The museum profession in motion*. Amsterdam