

## Mirada crítica sobre la formación de los educadores de museos

Magali Kivatinetz, ([maga@motivart.com](mailto:maga@motivart.com))  
Eneritz López, ([eneritzlop@hotmail.com](mailto:eneritzlop@hotmail.com))

---

Este artículo aborda desde una mirada crítica la situación profesional de los educadores de los museos en España. En concreto, profundiza en cómo son formados los educadores de sala de los museos de arte moderno y contemporáneo desde las instituciones en las que trabajan. Para ello, primeramente focaliza en qué tipo de sujeto educador se genera desde nuestros museos, fijándose en cómo las instituciones museísticas denominan a los educadores y lo que ello refleja. En un segundo momento, se exploran las necesidades que tienen estos educadores en su trabajo diario en relación a su formación. De este modo, se muestran las problemáticas y contradicciones que surgen en su práctica, basándose en diferentes vertientes teóricas, aunque sin olvidar las voces de los propios artífices de la educación en los museos.

---

Este artículo, fruto de un trabajo conjunto, se basa en nuestra experiencia profesional como educadoras y en nuestros proyectos de investigación cualitativa dentro del doctorado de Educación Artística de la Universidad de Barcelona. Nuestro foco de interés común ha sido la construcción de la **profesión del educador de museos** y cómo éste se desenvuelve en su práctica diaria. Este texto toma como base un estudio de caso realizado en 2005 en colaboración con el *Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium* (Vitoria), las conclusiones derivadas del trabajo de campo llevado a cabo en 2004 en el *Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona*, en *CaixaForum*, en el *Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona* y en la *Fundación Joan Miró* (Barcelona), y también una propuesta de formación de educadores que se está llevando a cabo desde *motivART serveis educatius*.

Partiendo de esta fusión, articulamos este texto centrándonos en los educadores que trabajan en los museos de arte moderno y contemporáneo; sin embargo, las problemáticas que tratamos son fácilmente trasladables a

los educadores que trabajan en cualquier museo. Este tipo de estudios sirven para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo a los casos que hemos seleccionado, sino también a otros (Vázquez; Angulo, 2003). A pesar de ello, nuestra intención no es generalizar unas ideas, sino comprender una realidad, analizarla y compartir nuestras reflexiones, para abrir camino al replanteamiento de las prácticas de formación actuales en los museos. Por este motivo, pretendemos que la información que trabajamos pueda interpretarse directamente y trasladarse a la práctica, ya que este proyecto supone "un paso para la acción"; de hecho, empieza en un mundo de acción y contribuye a ella (Cohen; Manion, 1990).

## **Antecedentes**

Antes de comenzar con el tema central de este artículo, repasaremos brevemente algunos aspectos significativos de la educación en los museos que nos sirven para contextualizar nuestro trabajo. Desde finales del siglo XVIII la educación se hace presente como respuesta a la necesidad del público por entender las obras expuestas en los museos; en un principio, simplemente se colocaban cartelas junto a las obras, se hacían visitas guiadas y se organizaban conferencias. Sin embargo, aunque la función educativa de los museos surgió de este interés por hacer accesible el arte al público no especialista, con el paso del tiempo, la acción pedagógica fue dejando de ser una dimensión accesorio para ir asumiendo un papel determinante en la propia definición del museo.

Actualmente muchos museos consideran que para producir conocimiento significativo para los visitantes, hace falta algo más que el hecho de exponer sus obras y, por ello, llevan a cabo una actividad educativa constante y planificada (Calaf, 2003). De este modo el papel de los educadores dentro de las instituciones museísticas es cada vez más imprescindible, ya que son ellos los que contribuyen directamente a que los museos tengan más en cuenta los intereses y necesidades del público. Sin embargo, ¿cuál es la situación actual de los educadores de museos?, ¿ha

evolucionado de forma paralela su profesión y el concepto de educación en los museos? Estas cuestiones serán precisamente las que exploraremos a continuación.

### **La situación actual de los educadores de museos**

Como punto de partida, consideramos que los educadores no han de concebirse como transmisores de las ideas que el museo promulga, sino que deberían ser entendidos como **profesionales reflexivos** (Schön, 1998). Como tales, su desarrollo profesional tendrá que centrarse en la práctica, reflexión y crítica respecto a su propia acción. Es decir, deben enfatizar el autoanálisis con la intención de comprender su rol en el desarrollo de sus funciones (Schön, 1998). Además, hay que tener en cuenta que el aprendizaje profesional del educador se realiza también a partir del análisis de las situaciones formales de su práctica educativa; para que el educador promueva el aprendizaje de los educandos debe repensar primero el modo en el que desarrolla su trabajo. Por ello, es necesario que exista un proceso de mejora continuado sobre la propia práctica, no asimilado directamente a las actividades específicas de formación (Schön, 1992).

Por otra parte, partimos de que los educadores, repensando críticamente sus propias prácticas, y prestando especial atención a los valores y creencias implícitas en ellas, pueden aprender desde la experiencia y formarse a través de la indagación sobre su trabajo (Lieberman, 2003). Consideramos que las personas son capaces de aprender mejor a partir de su propia participación; sin olvidar que es muy importante el aprendizaje que tiene lugar en y a través de la práctica reflexiva. Hay que tener en cuenta que, como afirma Lieberman, la **reflexión** de un educador es un aspecto básico de su aprendizaje, ya que a través de ella puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas sobre las experiencias repetitivas de su trabajo.

En contraste con las ideas que presentan estos referentes teóricos, nos encontramos que la situación y la actitud de los educadores de sala que hemos observado no se corresponden con estas características.

### **¿Guía? ¿Monitor? ¿Educador?**

A este respecto nos preocupa qué se espera hoy de los educadores de museos y de qué forma son considerados dentro de las instituciones en las que trabajan. A menudo, tanto desde dentro como desde fuera de la institución, se espera que el educador sea un **fiel transmisor** de las propuestas del museo y es por ello que el valor que se le da a su trabajo está en función de la "fidelidad" con la que se ajuste a este discurso hegemónico.

Para analizar los motivos de esta situación, nos parece importante señalar en primer lugar qué noción de sujeto educador se genera desde los museos de nuestro entorno. En este sentido, consideramos que la manera en la que se refieren a la figura del educador tiene que ver con el lugar donde les posiciona la propia institución y el papel que cumplen en ella.

Los términos más comunes que podemos encontrar para definir a esta figura son **guía**, **monitor** y **educador**. Estas denominaciones reflejan en cierta medida el discurso educativo que sostiene el museo; sin embargo, no siempre responden fielmente a un esquema concreto de práctica educativa. Es decir, el término guía, monitor o educador no lleva implícitas unas pautas de actuación preestablecidas ni constantes, pero puede evidenciar la consideración o importancia que tiene la educación para el museo.

En primer lugar, el término **guía** es utilizado comúnmente para referirse a la persona que interactúa con el público adulto. El guía cumple la **función transmisora** de informar al visitante sobre las características de las obras de arte expuestas. Normalmente su labor se reduce a reproducir un discurso unívoco previamente elaborado a partir de los criterios del

comisario. Por lo tanto, el visitante es concebido como un sujeto pasivo que simplemente recibe y, supuestamente asimila, la información que le es dada. En esta concepción, el proceso de comunicación es unilateral y, por lo tanto, no requiere la participación del público (Hooper-Greenhill, 1998).

Por otro lado, existe una tendencia en los museos a referirse a la persona que interactúa con el público escolar con el término **monitor**. Éste normalmente cumple también una función transmisora con los visitantes y su trabajo consiste principalmente en implementar los programas educativos que propone el museo. A pesar de esto, los monitores no suelen estar considerados profesionales del museo, y en muchos casos son contratados por una entidad externa<sup>1</sup>.

En la mayoría de los casos, los monitores no participan en los procesos de selección de contenidos de las exposiciones ni en la articulación de los mismos. Al igual que los guías, se les considera simples **reproductores** de los conocimientos establecidos por el comisario y, por lo tanto, su labor es transmitir una información al público escolar para que éste pueda asimilarla. Dentro de esta tendencia, a los estudiantes se les permite interactuar durante la visita, aunque es siempre el monitor quien aporta la única verdad. Así, el visitante es entendido como alguien sin conocimientos previos, que ha de ser "llenado" de este "saber" que el monitor posee (Hein, 1998). Esto produce inevitablemente un sistema jerárquico, donde el conocimiento se gesta "de arriba hacia abajo".

"El proyecto educativo que se concreta en las salas les ofrece la posibilidad de concertar una visita-taller al museo acompañados de un **monitor**. El objetivo es estimular el contacto directo de los niños y las niñas con las producciones artísticas que expone el Museo, facilitar el acercamiento a las distintas expresiones artísticas y promover al mismo tiempo un pensamiento crítico sobre todo lo que ven. Las visitas se desarrollarán a través de distintos recorridos por las salas, según la edad de los participantes, durante las cuales se llevarán a cabo ejercicios de tipo práctico en que los alumnos tendrán

---

<sup>1</sup> A este respecto, en el ámbito catalán, véanse los casos de empresas tales como *ICONO serveis culturals*, *Ciut'art*, *Grup Bloc*, *Educart*, entre otras. Estas entidades trabajan para los museos con mayor o menor implicación, normalmente diseñando programas educativos o facilitando la mano de obra que desarrolla las actividades propuestas por la institución.

la oportunidad de participar e interactuar con sus compañeros, **los monitores** y las obras. Se estimulará la reflexión y el diálogo en grupo.”<sup>2</sup>

Entonces, sabiendo que tradicionalmente la función del guía y del monitor ha sido reducida a la de acompañante y, como ya hemos mencionado, su trabajo se ha visto limitado a reproducir un discurso que ideaba el comisario, es comprensible que aún hoy su presencia en los museos quede relegada a un segundo plano y sus funciones sean menospreciadas no sólo por los visitantes sino también por los que trabajan en la propia institución.

En contraste con el guía y el monitor, en nuestro contexto existe también la figura del **educador "artesano"**, que suele estar formado directamente por el museo (Padró, 2005). Su función es teóricamente promover el diálogo y la observación de los educandos. Para ello, prioriza la conversación, muestra las distintas interpretaciones que se pueden tener sobre un objeto y orienta la comunicación para que todos puedan lograr un conocimiento significativo durante la visita.

Así, el trabajo de los educadores no se limita a implementar los programas educativos del museo con la finalidad de facilitar el acceso del público a las colecciones, sino que también consiste en **estimular el diálogo** para que cada persona construya su propia interpretación de las obras y pueda comprenderlas de forma abierta. Sin embargo, resulta bastante sencillo comprobar que, a pesar de que muchos museos dicen estar abiertos al público y promover un diálogo fluido entre el educador y el público, la mayoría de las visitas resultan ser prácticamente transmisoras y legitiman una sola voz, normalmente aquella que el museo quiere imponer. De este modo, los educadores ven limitado su trabajo a la mera traducción del discurso del comisario a un lenguaje que resulte accesible a todo el mundo, no permitiendo que el visitante establezca ninguna conexión.

En este sentido, el papel de los educadores en el museo es el de “profesional novel” que reproduce el conocimiento del “profesional experto”

---

<sup>2</sup> Texto tomado de la página web del MACBA: [www.macba.es](http://www.macba.es) (última consulta: marzo 2006)

(Padró, 2003). Esto refleja que muchos museos aún se rigen por una estructura jerárquica, y manejan un concepto de educación tradicional, que está lejos de fomentar el pensamiento crítico de los visitantes ya que su principal objetivo es instruirlos. Siendo esto así, se fomenta inevitablemente una visión literal, descriptiva y didáctica de los objetos artísticos que contiene el museo.

“Esta visita se dirige especialmente a grupos escolares y se plantea a partir del diálogo entre el **educador** y los alumnos. Este diálogo se basa en una serie de temas que se proponen en el dossier educativo y que parten de la exposición. Además, la utilización de materiales didácticos ayuda a los participantes a observar, a crear relaciones y a hablar sobre lo que ven. Para facilitar la dinámica participativa de la actividad, la duración de la visita será de una hora y media.”<sup>3</sup>

Es así como se concibe al educador actualmente en muchos museos, asociados al denominado **aprendizaje constructivista**, que insiste en que el conocimiento es algo que cada visitante construye, que es fluido y plural y en él influyen valores sociales, personales, culturales (Hein, 1998). Este tipo de museo está más interesado en aceptar políticas de reconocimiento, en interesarse por el “patrimonio inmaterial” y en el uso que se puede hacer de la colección más que en coleccionar, en la reformulación y renegociación de la cultura del visitante y en la consideración de que el museo no es un edificio sino un proceso (Hooper-Greenhill, 2000).

### **El educador como creador de conocimiento**

Desde nuestra postura consideramos que se ha de ir más allá de las figuras que hemos descrito, y concebir a los **educadores como profesionales reflexivos** concebidos, no como consumidores de los conocimientos producidos por otros, sino como creadores de conocimiento en relación con la enseñanza y el aprendizaje (Schön, 1998). Estos museos en los que se prioriza la reflexión del visitante y en los que se fomentan las diferentes

---

<sup>3</sup> Texto tomado de la página web de CaixaFòrum: [http://portal1.lacaixa.es/Channel/Ch\\_Redirect\\_Tx?dest=2-92-00-04000](http://portal1.lacaixa.es/Channel/Ch_Redirect_Tx?dest=2-92-00-04000) (última consulta: marzo de 2006)

versiones que cada persona pueda establecer, están vinculados a la museología crítica, que concibe el conocimiento desde una postura interdisciplinaria, contextual, política, reflexiva y emancipadora.<sup>4</sup> Además, desde esta tendencia crítica de la museología se impulsa la negociación del saber y el significado entre profesionales, forjadores de las culturas del museo, y los visitantes. Así, tanto los profesionales como los visitantes son concebidos como “creadores de conocimiento”, y todos ellos son entendidos como aprendices porque todos generan discurso (Padrò, 2003). Por este motivo, la museología como crítica cultural ha sido considerada, en muchos casos, una respuesta a la comprensión del museo como un lugar de división entre expertos y noveles, productores de conocimiento y traductores, visitantes expertos y visitantes consumidores (Padró, 2003).

Además, desde esta postura se considera que la educación en el museo no es sólo ocio o diversión, sino que es entendida como un **acto de reflexión y de creación de nuevas narrativas** igualmente válidas y significativas que la propuesta por la propia institución. Estas narrativas alternativas parten de los propios visitantes que, motivados por el educador, construyen sus propias historias teniendo en cuenta su conocimiento previo, sus experiencias y sus condiciones (Roberts, 1997). Es por ello que el museo debería proporcionar al visitante herramientas para interactuar considerando que cada uno tiene sus propios conocimientos, valores y sentimientos intransferibles (Padrò, 1995).

Esta situación nos lleva a reflexionar sobre cómo se percibe la figura del educador y el papel que le es dado en los museos de nuestro entorno. En general, vemos que no se considera a esta figura como un profesional de la educación, sino como un sujeto carente de autonomía, cuyo trabajo consiste en satisfacer las necesidades de comprensión del visitante, utilizando para ello los contenidos aprendidos del comisario y siguiendo las estrategias propuestas por la institución en la que trabaja. Por este motivo,

---

<sup>4</sup> Sin embargo en esta concepción está ausente un aspecto destacable de la museología crítica que es aquel que hace hincapié en defender las visiones que priorizan las nociones de raza, género y clase social.

los educadores creen que las expectativas que tiene el museo en ellos se relacionan más con el público al que atienden que con su labor docente, y por lo tanto, perciben que lo que más se valora de su trabajo es que actúen tal y como el público exija, haciendo lo que éste demande.<sup>5</sup> Además, la **inestabilidad laboral** que sufren los educadores (contratos temporales, trabajo por horas) no contribuye a mejorar su posición en el museo, ya que es difícil que los demás tomen en serio su trabajo si hay un flujo constante de distintos educadores en la institución.

Por ello, percibimos que, aunque desde la **museología crítica** se habla de la importancia que tiene el educador a la hora de diseñar, implementar y evaluar programas, por lo general en nuestro contexto, su trabajo queda reducido a la parte de implementación. Éste es otro motivo por el cual los educadores se conciben a sí mismos teniendo poco o ningún poder y estando subordinados a los comisarios. Sin embargo, son ellos la cara que representa al museo frente a sus visitantes (Padró, 2000). Además, son los educadores los que pueden ayudar a incluir las perspectivas del público dentro del museo y, en definitiva, son los que dan a los visitantes una voz para determinar el significado de las colecciones que, como bien público, les pertenecen a ellos y a sus comunidades (Roberts, 1997). Esta concepción del "educador supeditado al comisario", unida a una situación laboral comúnmente inestable y a una ausencia de formación específica, dificultan su profesionalización y muestran una visión de esta figura alejada de la idea de educador reflexivo que se propone desde la vertiente crítica de la museología.

Precisamente siguiendo esta tendencia teórica, consideramos que la educación consiste en enfatizar el modo en el que los visitantes usan el museo de maneras significativas para ellos; por eso, sostenemos que la esencia de la educación en los museos debería ser crear conocimiento, construir significado. Es en este punto donde la figura del educador adquiere su principal dimensión, ya que pasa a ser **un mediador, un**

---

<sup>5</sup> Basado en entrevistas realizadas en abril de 2005 a varias educadoras que trabajan en el Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo Artium (Vitoria)

**facilitador**, que permite a los visitantes hacer conexiones, formulando preguntas y no dando respuestas.

Teniendo en cuenta que en los últimos años se ha ido aceptando la educación como una misión central del museo, poco a poco los educadores están ganando más protagonismo; sin embargo, aún luchan porque sus necesidades sean consideradas y no acaban de tomar una posición “de poder” dentro de las instituciones en las que trabajan. Por ello, creemos que en la actualidad uno de sus mayores retos, al menos en nuestro contexto, es demostrar que ellos, junto con los visitantes, los comisarios, y el resto del personal del museo, deberían estar involucrados en un proyecto común de construcción de significado (Roberts, 1997).

No podemos negar que la mayoría de los departamentos de educación se preocupa por formar a sus educadores siguiendo la tendencia general de los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos españoles, una de cuyas principales funciones es “la formación y constante perfeccionamiento en materia educativa de los miembros de los servicios de educación museística” (Pastor Homs, 2004). Sin embargo, hemos notado que a menudo esta formación se entiende como un proceso que consiste en explicar a los educadores los contenidos de las exposiciones y en darles ciertas estrategias básicas para hacer las visitas y talleres tal y como el departamento cree que deberían hacerse.

Desde nuestro punto de vista, este proceso no es formación, sino que se trata más bien de una instrucción, ya que carece de reflexión y no motiva ni prepara a los educadores para enfrentarse a su trabajo diario. Así, los educadores llevan a la práctica las estrategias aprendidas sin cuestionarse su validez, y normalmente con el afán de cumplir estrictamente estas pautas que han recibido. Uno de los mayores problemas que encontramos en este tipo de instrucción, es que, en general, no se suele corresponder lo que los museos imparten con lo que después los educadores necesitan para su práctica. En este sentido, “(...) los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación

sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schön, 1998).

## **Retos de futuro**

A continuación, exploraremos algunas de las necesidades más inmediatas de estos educadores, la mayoría relacionadas con la ausencia de formación teórica de la que carecen y reivindican. En primer lugar, demandan más confianza en su trabajo y que sus condiciones laborales sean equiparadas a las de otros profesionales del museo. Aunque no directamente relacionada con su formación, una de las problemáticas más urgentes de los educadores de museos, es el cambio de su situación laboral. Como ya hemos comentado antes, normalmente trabajan con un contrato temporal, subcontratados por una entidad externa al museo y cobran por horas trabajadas. La **provisionalidad de su contrato** les hace ver su labor como un trabajo temporal y no como una profesión con su perfil y sus cometidos definidos. Posiblemente es también esta temporalidad la que lleva a los museos a no invertir lo suficiente en su formación, imposibilitando así directamente su profesionalización.

Ahora bien, centrándonos más en la formación de los educadores, consideramos que sería necesario dotarles de herramientas para enfrentarse a situaciones educativas específicas. En general, necesitan más formación en educación para ser capaces de interpretar y manejar las situaciones educativas cotidianas de las que son protagonistas. Además, si bien es cierto que los educadores aprenden mejor cuando construyen conocimientos localizados en la práctica, para aprender desde la experiencia es necesario pensar en ella y darle sentido (Lieberman, 2003). Para desarrollar este aspecto y posibilitar así la evaluación crítica de las prácticas educativas, se necesita un espacio adecuado y un tiempo que algunos museos parecen no tener. Asimismo, es también importante

considerar su formación teórica en aspectos educativos que son necesarios para entender y justificar la propia práctica<sup>6</sup>. Por otro lado, hay que tener en cuenta también que en la formación de los educadores de museos influyen no sólo sus experiencias personales, formación universitaria y trabajos previos, sino también su relación con los compañeros y su aprendizaje en equipo.

Para ir concluyendo, comentaremos algunos aspectos que podrían ayudar a hacer más completa la formación de los educadores que trabajan en nuestros museos. Sin duda, como punto de partida es necesario promover en ellos la **reflexión sobre su trabajo** y estimular su **capacidad crítica**, para que su formación sea entendida como un proceso continuo de aprendizaje. Esta reflexión debe ser personal y conjunta, y siempre centrada en su práctica, ya que de este modo podrían darle sentido a su experiencia como educadores y generar un conocimiento significativo localizado en su trabajo. Éste sería el primer paso para convertirse en profesionales reflexivos concebidos, no como consumidores de los conocimientos producidos por otros, sino como **creadores de conocimiento** en relación con la enseñanza y el aprendizaje (Schön, 1992).

Aparte de la reflexión, para que los educadores lleven a cabo su trabajo de forma autónoma, es imprescindible que su formación sea continua, tanto en estrategias educativas y comunicativas como en los diferentes contenidos del museo. A menudo, se da cierta desorientación general entre las personas que se dedican a la práctica educativa en los museos, debido a la ausencia de un marco teórico que les dé seguridad y a la falta de confianza en ellos dentro de la propia institución.

---

<sup>6</sup> Datos obtenidos de conversaciones informales (2004) con educadores que trabajan en los distintos museos de Barcelona mencionados

En este sentido, no debemos pasar por alto la disociación general de tradición teórica sobre educación museística en España.<sup>7</sup> Teniendo en cuenta esta situación, proponemos algunas herramientas prácticas con las que se podría enriquecer la formación de educadores. Nuestra intención con esto no es formular unas instrucciones cerradas que se deban seguir, sino comentar algunos aspectos importantes que se podrían tratar a la hora de formar educadores reflexivos.

Para comenzar, sería importante que los educadores se sitúen dentro de una postura constructivista<sup>8</sup>. De esta forma, serán conscientes de que ellos y el grupo de visitantes forman una comunidad de aprendizaje que genera conocimiento de forma conjunta. Por esto, es esencial que el educador parta de que él no tiene el único y verdadero discurso que ha de llegar al público, sino que debe contar con que todos construirán significados distintos e igualmente válidos dependiendo de sus circunstancias. El educador ha de tener siempre en cuenta que el aprendizaje consiste en construir significado y, por lo tanto, debe permitir y estimular que cada visitante haga conexiones con las obras expuestas, formulando preguntas dirigidas a estimular las diferentes capacidades de las personas.<sup>9</sup>

Además, a la hora de establecer un diálogo con el público, es importante que las preguntas que haga el educador sean siempre abiertas; de esta forma, el público puede interrogarse, evocar y establecer relaciones no formales con lo exhibido. Este tipo de preguntas da lugar a un pensamiento divergente y permiten la creación de múltiples respuestas. Es

---

<sup>7</sup> Según Carla Padró, "La educación artística en los museos sigue siendo uno de los temas pendientes en nuestro contexto español. La mayoría de departamentos educativos siguen sin tener muy claras sus teorías implícitas fruto de un trabajo que, durante mucho tiempo, ha sido considerado de traducción del discurso oficial o, en los últimos años, de reproducción del currículum escolar" en PADRÓ, C. (2005) *Museos y educación artística: redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de viraje* Texto sin publicar.

<sup>8</sup> El constructivismo sostiene que el conocimiento es resultado de un proceso dinámico e interactivo durante el cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados

<sup>9</sup> En 1983 Howard Gardner publicó su libro "Frames of Mind: The theory of multiple intelligences", en el que plantea una visión pluralista de la inteligencia, reconociendo en ella muchas facetas diferentes, entendiéndose así que cada persona posee distintos potenciales cognitivos. De esto se deriva que no todas las personas aprenden del mismo modo ya que todos desarrollamos nuestras inteligencias de formas dispares. Esta idea debería tenerse en cuenta a la hora de plantear cualquier actividad educativa

decir que admiten un amplio abanico de respuestas aceptables, al no esperar una sola respuesta correcta, lo que genera un pensamiento fluido, flexible, elaborado y original. Además, ha de estar preparado para facilitar e incitar el pensamiento creativo y la participación. Ante la multiplicidad de respuestas, el educador debe evitar emitir juicios de valor, siempre ofreciendo pacientemente más respuestas y haciendo nuevas preguntas (Bloseer, 1991; Gartenhaus, 1991).

Por último, no podemos olvidar la importancia del **contexto** a la hora de aprender sobre los objetos que contienen los museos. A este respecto, estrategias como por ejemplo el “aprendizaje a través de los objetos”, sostienen que se puede aprender sobre un objeto mediante la exploración del mismo y analizando su contexto. Para esta metodología son tan importantes las peculiaridades del objeto, como las experiencias, los sentimientos, y los pensamientos de los observadores, para así proporcionar una experiencia única de aprendizaje. De este modo, el estudio de objetos puede servir como medio para acercarse al contexto cultural, social y político del momento de su creación, y también como forma de conocer las personas involucradas en la historia del objeto.

En resumen, teniendo en cuenta los puntos que hemos comentado queremos subrayar que entendemos al educador como **un facilitador, un investigador, un intelectual crítico** cuya función es poner en práctica un aprendizaje cooperativo y estratégico. Por ello, pensamos que su formación debería concebirse como un proceso continuo y basarse en la adquisición de estrategias que les permitan realizar su trabajo de un modo crítico y reflexivo.

## **Autoras:**

**Magali Kivatinetz**, [maga@motivart.com](mailto:maga@motivart.com)

Universidad de Barcelona. Coordinadora de *MotivART serveis educatius*, colectivo de educadores cuyo objetivo es diseñar diferentes proyectos educativos para fomentar la observación, el descubrimiento, la crítica y la investigación de un modo dinámico y atractivo.

**Eneritz López**, [eneritzlop@hotmail.com](mailto:eneritzlop@hotmail.com)

Becaria predoctoral del Gobierno Vasco. Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes. Doctorado de Educación Artística. Línea de investigación "*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