



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La gestión cultural como herramienta educativa para fortalecer el vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

María Sofía García Romo

Director de tesis: **Mtra. Victoria Eugenia Morton Gómez**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

México D.F.

Octubre, 2012

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Rosa María y Mario por todo lo que me han enseñado, por su amor y paciencia, por enseñarme con su ejemplo a amar lo que hago y trabajar duro para lograr mis sueños.

A mi hermano Emilio por ser mi compañero preferido en juegos y peleas.

A Carlos por su amor y apoyo durante este camino.

A Rogelio Cova porque me enseñó que el trabajo en equipo es mejor y por sus palabras: “No te aísles del mundo, aquí estamos todos”.

A Haydee por descubrir la vida conmigo.

A Ayanelli por los tantos viajes, risas y aventuras que hemos vivido, gracias.

A los maestros Marco, Ixchel, Tere, Eduardo, Edgar, Itzel, Santa, Iván Kuri, Iván, Sarai e Idalia por compartir su trabajo conmigo.

A Tere Hidalgo por su apoyo, enseñanzas y por hacerme cómplice de maravillosos proyectos.

A Lola Reyes, por sus enseñanzas y dejar en mí el ímpetu de hacer siempre cosas nuevas.

A Magaly y Francisco por compartir conmigo sus conocimientos y acompañarme en la construcción de este trabajo.

A Alan, Hazael, Wendy, Danae, a Alma y sus pingüinos, Margarita, Don Julio, Julio, Erika, Laura y a todos aquellos con los que he compartido y disfrutado momentos de alegría y de estrés pero de mucha satisfacción en los museos.

Y muy especialmente a mi asesora Victoria Morton por su guía, sus consejos, su orientación y sobre todo por su apoyo, acompañándome a lo largo de este proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. METODOLOGÍA	23
1.1. Museos de arte y aplicación del primer instrumento	24
1.2. Docentes de Educación Artística – Artes Visuales.....	25
1.3. Aplicación del instrumento diagnóstico y de entrevista	27
1.4. Diseño y aplicación del dispositivo-taller “Escenarios educativos, museos de arte”	29
2. RUTAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	32
2.1. Marco Internacional de la educación artística	33
2.2. Marco Nacional de la educación artística	38
2.2.1. Educación plástica en la escuela.....	42
2.3. Educación artística en la escuela secundaria	46
2.3.1. Caracterización del plan de estudios de Artes-Artes visuales 2006.....	54
2.4. Educación artística en el museo de arte	62
3. LA GESTIÓN CULTURAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA Y DE ANÁLISIS EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y MUSEÍSTICO	88
3.1. Estudio de la recepción y el consumo, trayectos de consumo entre el museo de arte y la escuela secundaria.....	92
3.2. Dos modelos de gestión cultural	103
3.3. Diseño del dispositivo-taller “Escenarios educativos, museos de arte”	110
4. ACTIVIDADES REALIZADAS Y RESULTADOS	118
4.1. Museos de arte y escuela secundaria. Panorama general.....	118
4.2. Docentes de artes	122
4.3. Aplicación del instrumento diagnóstico y de entrevista	125
4.4. Aplicación del dispositivo-taller “Escenarios educativos, museos de arte”	135
5. EL VÍNCULO MUSEO DE ARTE-ESCUELA SECUNDARIA	147
5.1. De la relación entre la enseñanza en la escuela secundaria y el museo de arte: la “sumergida” en el museo	151
5.2. Del museo de arte en la escuela secundaria. Definición, función y usos	161
5.3. Diagnóstico sobre el vínculo <i>museo-escuela</i> del <i>dispositivo-taller</i>	167
5.3.1. La escuela.....	168
5.3.2. Los alumnos.....	171
5.3.3. Cuestiones personales.....	174
5.3.4. Los recursos, consumo cultural	175
5.3.5. Práctica educativa-cultural	178
5.3.6. El museo	180
CONCLUSIONES	181
BIBLIOGRAFÍA	186
ANEXOS	194

INTRODUCCIÓN

Nuestra imaginación nos agranda tanto el tiempo presente, que hacemos de la eternidad una nada, y de la nada una eternidad.

Blaise Pascal

Al inicio de la maestría planteé un proyecto de investigación muy general: crear un vínculo entre las organizaciones culturales y la escuela secundaria que favoreciera intercambios institucionales, en el entendido de que muchas escuelas no pueden salir a los museos y que algunas de estas instituciones cuentan con programas de atención extramuros. En este primer esfuerzo también vislumbraba una vinculación que pudiera extenderse a otras asignaturas como historia, geografía y español con el fin de desarrollar proyectos culturales hacia el interior de la escuela por parte de la planta docente o en coordinación con instituciones que ofrecieran actividades extramuros para público escolar. El punto central en esta primer propuesta era introducir la oferta cultural a la escuela secundaria para facilitar el acceso de los alumnos a los recintos culturales. La herramienta preliminar y definitiva fue la gestión cultural, pensando en los docentes como gestores y por tanto, ejecutantes de dicho proyecto. La secundaria fue el nivel educativo de mi interés por ser el nivel caracterizado como conflictivo y difícil por la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos, pero que a mi parecer es justo el nivel donde se tiene que reforzar mayormente la formación de los alumnos en valores y alternativas que les permitan comenzar a trazar una vida a futuro.

Esta idea inicial surgió de mi práctica profesional en los servicios educativos por poco más de seis años en el Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA) y el Museo del Estanquillo Colecciones Carlos Monsiváis (MECCM). En estos recintos pude conocer los dos lados de la moneda sobre la formación de públicos y la educación en museos de arte. El primer museo, reconocido como ícono cultural y artístico, con más de setenta años de exhibir la cultura mexicana e internacional, cuenta con un público asiduo y una estructura que permite el impulso de programas educativos ya establecidos y la creación de nuevos proyectos, no representaba complicación alguna. El segundo, un museo nuevo que intenta consolidarse como “un regalo divertido para los mexicanos. Un espacio sin

solemnidades en el que se puede encontrar arte en el más amplio sentido de la palabra; constatar los cambios físicos que ha sufrido la ciudad y reconocer en los objetos cotidianos el arte popular urbano”.¹ Es un lugar de encuentro para los habitantes del Distrito Federal, cuenta con algunos públicos asiduos, en su mayoría simpatizantes del coleccionista. Durante mi estancia en este museo, se buscaron convenios institucionales y se extendió y consumó el Programa de Visitas Escolares de la Secretaría de Educación Pública (PVE-SEP).

Aunque son dos recintos diferentes observé una similitud en ambos: las dificultades de acercamiento del público escolar y de los docentes. A pesar del PVE-SEP se observaba que el impacto de las visitas guiadas era efímero e inmediato y no se consolidaba una participación activa e interesada por parte de los docentes al momento de llegar al museo; lo mismo sucedía con las actividades y materiales educativos creados específicamente para los alumnos. Además, aunque los museos han planeado acercamientos continuos entre estos espacios y los profesores, como el curso para maestros “Los museos, espacios para la creatividad y el aprendizaje”, las “Ferias de museos”, la creación del comité “Escuela + Museo” y el curso “Piensa en Arte” no se han concretado como se esperaba.

Aunado a los aspectos anteriores, fue el contacto con un profesor de Historia de secundaria lo que particularmente me hizo cuestionar qué era lo que sucedía entre el museo y los docentes, cómo era ese vínculo y de qué otra forma se podía fortalecer. Yo estaba a cargo del área de atención al público del MECCM que junto con el área de servicios educativos, generaba la oferta que el museo ofrecía al público. El profesor llamó al museo interesado en la exposición *México a través de las causas*, realizada en 2010, en la que las piezas de la colección relataban las causas del pueblo mexicano en su lucha constante por la soberanía, la libertad y la justicia, desde la fundación de Tenochtitlán hasta el conflicto de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca. El maestro me comentó su interés

¹ (Museo del Estanquillo , 2012).

en realizar un rally² que había diseñado para sus alumnos de secundaria. Este contenía información que obtuvo en una visita previa al museo, realizada por su cuenta. Le brindé más información sobre los contenidos de la exposición y le sugerí algunas otras piezas, ejes temáticos, y materiales didácticos que habíamos diseñado como hojas de sala que contaban las causas a través de la caricatura, el grabado y la fotografía y talleres que podrían apoyar el objetivo educativo de su visita a esta exposición, además de asesoría permanente en sala por parte de prestadores de servicio social. La comunicación entre el docente y yo dio pie a que la visita de sus alumnos fuera de mayor calidad y respondiera a las necesidades particulares del grupo. Esa es la única ocasión en mis seis años de experiencia laboral en museo, donde puedo identificar un vínculo real entre el museo y la escuela.

A partir de ese momento surgieron muchas dudas y cuestionamientos sobre mi práctica profesional: si era necesaria una revisión de las estrategias de acercamiento del público escolar, de la idea que tienen los maestros sobre el museo y viceversa o era hacia la práctica educativa que vive cada uno, tanto el educador de museo como el docente de secundaria, y por último, cómo poder hacer que los acercamientos, obligados, accidentales o voluntarios, fueran más como el que el docente solicitó. Si este profesor pudo realizar una actividad educativa con sus alumnos dentro del museo, que no implicó costo alguno, que planificó y que diseñó de acuerdo a los contenidos específicos de la materia de historia y que pudo contar con materiales didácticos adicionales ¿por qué los otros profesores no vienen al museo? Fue el cuestionamiento que quedó al final.

Me pareció importante, además de divulgar entre los docentes lo que les puede ofrecer un museo, generar nuevas formas de contacto y participación entre ambos. La Maestría en Desarrollo Educativo me permitió obtener un acercamiento a la escuela secundaria, a sus formas de organización, a los profesores y a la situación que vive hoy la educación artística desde las artes plásticas-visuales.

² Un rally consta de una serie de puntos de observación específicos que llevan al usuario en un recorrido por la exposición de forma auto-gestiva. Generalmente se utiliza esta estrategia para grupos numerosos que exceden la capacidad de atención individual por parte del museo.

La ruta de acción que emprendí fue diagnosticar la situación actual del vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria. Al ir profundizando y reflexionando sobre la pertinencia y alcances del proyecto inicial comencé a acotar escenarios y actores desde la educación artística. La primera relación que encontré entre la escuela secundaria y el museo fue la educación artística en educación básica, que está presente en cada uno de los niveles y específicamente en secundaria está expresada en la asignatura Artes, la cual reúne cuatro disciplinas: danza, teatro, música y artes visuales. Desde la asignatura Artes - Artes Visuales del plan de estudios 2006, y específicamente durante el segundo año de secundaria, el alumno, se acerca a las tareas de las instituciones museísticas con el fin de que valore el patrimonio que le pertenece y que tenga un primer contacto con este campo laboral, aunque este vínculo es directo, no es el único, todo el contenido del programa tiene cabida en los acervos de los museos de arte.³

Para iniciar el diagnóstico elaboré y apliqué un primer instrumento: un cuestionario donde planteé preguntas abiertas sobre el vínculo entre el museo y la escuela a docentes de educación básica de diversas asignaturas y preguntas cerradas dirigidas hacia el uso y consumo que los docentes hacen del museo. En general los docentes expresaron que sí existe un vínculo entre el museo y la escuela, expresaron que una visita a estos recintos es una experiencia educativa y diferente para los alumnos. A partir de este primer acercamiento a los profesores y la revisión y estudio de diversas temáticas sobre escuela, currículo y enseñanza de las artes en la escuela durante los seminarios de la maestría, decidí ceñirme a profesores de artes visuales debido a que el perfil profesional requerido para impartir esta asignatura (Artes Visuales, Diseño Gráfico) implica conocimientos y habilidades específicas del lenguaje de las artes visuales y plásticas, lo que

³ Cabe mencionar que durante el desarrollo de esta investigación surgió una iniciativa de vinculación del patrimonio cultural y natural y la escuela secundaria. A nivel local, la Secretaría de Cultura del Distrito Federal (SCDF) y la SEP crearon la asignatura estatal "Patrimonio Cultural y Natural del Distrito Federal", cuyos planteamientos están dirigidos a la valoración de estos elementos y al reforzamiento del sentido de pertinencia y el fortalecimiento de la identidad de los alumnos. Esta otra asignatura podría generar a futuro otro vínculo entre el museo y la escuela; actualmente se encuentra en la etapa de pilotaje. (Programa de Estudios. Asignatura Estatal Patrimonio Cultural y Natural del Distrito Federal, 2010)

facilitaría el desarrollo de proyectos en coordinación con los educadores de museos o sobre los contenidos específicos del plan de estudios.

Más adelante, al estudiar estos planes y programas de estudio de Artes Visuales 2006⁴ descubrí que la fundamentación curricular se sustenta en las bases conceptuales y pedagógicas de las tendencias cognitiva, expresiva y posmoderna. Las dos últimas son también sustentos metodológicos, si no de todas, de la mayoría de las actividades educativas que ofrecen los museos de arte. Esto podría ayudar a la consolidación de proyectos educativos conjuntos.

Posterior a la aplicación y análisis del programa de estudios 2006, comencé una búsqueda documental sobre cómo se han dado y cuáles han sido las relaciones establecidas desde el museo hacia la escuela, así como la gestación de su misión educativa, desde sus orígenes en Grecia hasta el día de hoy.

Con base en este último punto, destaco que la educación ingresa al museo durante la Revolución Francesa, los enciclopedistas e intelectuales fueron quienes vieron en estos espacios un alto potencial educativo. A partir de ahí se dieron encuentros y desencuentros, pero el desarrollo de ambas instituciones fue paralelo. En México, a partir de la época porfiriana, la cultura cobró auge y algunos años después los educadores mexicanos se incorporan a los museos para impulsar la enseñanza de la historia. De aquí en adelante se generarían en los museos estrategias educativas para la atención de público escolar y posteriormente para fortalecer la atención de públicos.

Mi alejamiento inicial del museo y el acercamiento a la docencia y los nuevos conocimientos adquiridos durante mi formación en la Maestría de Desarrollo Educativo y en un segundo momento con las entrevistas realizadas a profesores de escuela secundaria, me permitió reconocer que existen relaciones endebles hoy en día entre el museo y la escuela. Sin embargo son dos instituciones educativas que avanzan cada una en sus deberes y que se conectan brevemente en situaciones obligadas o accidentales. Este nuevo horizonte permitió aproximarme con una mirada diferente: ya no sólo trataba de

⁴ Es el plan de estudio que utilizan los profesores de artes visuales y taller de artes plásticas, en 2011 la SEP publicó los nuevos planes y programas. (Programa de Estudio 2006 Artes. Artes Visuales, 2006) Cuadernillo sobre la Fundamentación Curricular.

desenmarañar el vínculo entre el museo y la escuela sino también desde la escuela hacia el museo; asimismo me permitió conocer que existe una clara diferencia entre las Escuelas Secundarias Diurnas (ESD) y las Escuelas Secundarias Técnicas (EST) en el trato de la educación artística en artes visuales, siendo en las segundas donde se le da mayor atención, por lo que el trabajo de indagación se dirigió hacia las EST.

Sobre el museo de arte, además de ser el tipo de museo del que obtuve toda mi experiencia profesional, opté por el Museo de Arte Moderno (MAM) por varias razones:

1. El acervo que contiene: arte mexicano moderno y contemporáneo.
2. El público que más asiste es joven y adulto.
3. Los programas de formación para docentes que tiene actualmente.
4. Por la facilidad de acceso que me brindó la directora de los Servicios Educativos, con quien tuve la fortuna de laborar en el MPBA y tuvo gran influencia en mi formación como educadora de museo.

Con la asistencia a cursos de capacitación en el MAM, la revisión de material bibliográfico, pláticas informales con educadores de museo y mi asistencia al *Segundo Simposio Sobre Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías*, se desataron, entre otras, algunas reflexiones y cuestionamientos sobre el museo de arte: su tarea educativa y su concepción del público escolar y las problemáticas y retos que este representa. Durante ese simposio aparecieron dos planteamientos que preocupan a los educadores de museos de arte:

1. Cómo acercarse a sus públicos, que en este momento representan una gran brecha generacional, con los cambios comunicativos generados por las nuevas tecnologías y formas de consumo del público.
2. Cómo continuar la formación teórico-metodológica de la enseñanza de las artes, la ciencia y la historia generada por autores y especialistas en museos y la reflexión sobre las formas y medios tecnológicos, sustentados

teóricamente, que puedan enriquecer las estrategias de atención y de vinculación institucional desde los museos.

Todo lo anterior impacta indudablemente en la forma en que el museo y la escuela se encontrarán en un futuro y en mi interés de ahondar en el vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria.

En lo que concierne a la Gestión Cultural me interesó al conversar con estudiantes de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Universidad del Claustro de Sor Juana que realizaban su servicio social en el MECCM. Al conocer un poco sobre el tema descubrí que un gestor cultural tiene injerencia en cualquier proceso de difusión y educación, su capacidad de acción e impacto en la promoción de prácticas culturales me pareció un buen camino para poder impulsar procesos de cambio y movilidad al interior de la escuela. Pensé también que sería una muy buena herramienta para los docentes de secundaria, que a pesar de ser profesionales en la disciplina que imparten, por lo general no lo son en pedagogía o ciencias afines a la educación.

Durante la revisión bibliográfica descubrí dos modelos de gestión cultural que plantean formas de crear y desarrollar procesos de cambio en la participación de comunidades: el Plan de Desarrollo Cultural (PDC) y la creación de Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC); ambos modelos plantean: la participación activa de una comunidad, la escolar en este caso; la creación de redes de inteligencia compartida, los docentes; generan procesos de organización desde la comunidad (alumnos-docentes) y promueven nuevas prácticas culturales y de difusión del patrimonio (escuela-museo). En el capítulo 3 de esta tesis ahondaré sobre los conceptos y modelos de gestión cultural.

Una característica particular en este trabajo es que la información obtenida sobre los museos se recabo a través de pláticas informales con colegas de museos y del archivo que elaboré durante mi trabajo en museos de arte, ya que no existe registro ni continuidad sobre el trabajo desarrollado por la mayoría de los educadores de museos, debido a que en su mayoría el personal de estas áreas no forma parte de la plantilla base de trabajadores del Instituto Nacional de Bellas

Artes (INBA). Existe una movilidad constante en estos departamentos, lo que provoca que no se realice el seguimiento de programas y actividades y que los proyectos o memorias queden en archivos personales, en bodegas de archivo muerto y en la experiencia de quienes comenzaron este camino en los museos, no existen fuentes impresas que contengan la información requerida.

Resalta por ello la importancia de contar con un órgano de divulgación sobre los avances de estos departamentos, a diferencia de los departamentos de servicios educativos de los museos de historia del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), que ya cuentan con las publicaciones *Voz-INAH* y la *Gaceta de museos*, en las cuales curiosamente participa personal del INBA. Este fenómeno puede influir en el avance e impacto de los museos de arte al no hacer visible su labor educativa, en este caso hacia los docentes.

PROBLEMA DE INDAGACIÓN

La modificación a los planes de estudio del nivel pre escolar en 2004, de secundaria en 2006, de primaria en 2009 y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), junto con la publicación del acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica⁵ en 2011, temas que abordaré en el capítulo 2, cuyo objetivo fue la sistematización y organización de nuestro sistema educativo para elevar la calidad de la educación básica para niños y jóvenes, han sido una iniciativa importante para el desarrollo y mejoramiento del mismo. Sin embargo, considero que en el ámbito de la educación artística escolar, se necesita un nuevo impulso para crear una base sólida de conocimientos y estrategias pedagógicas que permitan potencializar su función dentro del ámbito escolar y también fuera de él, pues existen otras instituciones que se dedican a la difusión de las artes plásticas y visuales a través de servicios educativos que incluyen la educación artística, la formación de públicos interesados en el arte, la

⁵ (Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011)

conservación y resguardo del patrimonio tangible e intangible⁶ nuestro y de otras naciones: los museos.

En los años sesenta y setenta del siglo XX el acercamiento entre museo y públicos se buscaba a través del aumento de los servicios educativos, con actividades paralelas o en el tratamiento de los temas de exposición. Es en esta época donde se concertaron múltiples esfuerzos para relacionar el patrimonio cultural “secuestrado por algunas élites con la vida cotidiana de sectores más amplios de la sociedad” (Schmilchuck, 2007, p. 31-57).

Con el cambio de siglo, ya en el año de 2008 la Coordinación Nacional de Estrategia y Prospectiva del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) dio a conocer un estudio de público donde se establecen los siguientes indicadores sobre el público escolar que visita los museos y muestran un vínculo interesante entre el museo y la escuela:

La población que más asiste a los museos son los estudiantes (45.7%), de este porcentaje entre el 50% y 52 % de los estudiantes visitaron museos de arte.

Los museos del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) tienen mayor cantidad de visitantes de los 15 a 19 años.

La segunda razón que expresó el público para visitar el museo, fue para hacer una tarea o porque se lo pidieron en la escuela (29.6%).

La principal forma en que los usuarios conocen los museos está vinculada con el sistema educativo, ya que la tercera parte (27.9) se enteró por un maestro o un libro de texto.

La tercera parte de los visitantes (33.3%) destina entre 30 minutos y una hora a su visita, mientras que los que destinan de una a dos horas son el 32.5% y el 14.5% destina menos de media hora a su visita⁷.

⁶ Patrimonio Tangible es “el patrimonio material expresado en bienes muebles e inmuebles” y Patrimonio Intangible “el conjunto de conocimientos, representaciones y visiones culturales, tradiciones, usos, costumbre, sistema de significados, formas de expresión simbólica y las lenguas de cada región. En Lima Paúl, Gabriela, *Patrimonio Cultural Regional: Estudio comparativo sobre la legislación protectora en las 32 entidades federativas mexicanas*, (Biblioteca Jurídica Virtual del instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM , 2011)

⁷ (Encuesta a públicos de museos 2007. Informe de resultados. , 2008)

De estas estadísticas rescato lo siguiente:

- El público estudiantil es el público que más visita los museos y en específico los museos de arte, la principal razón es la realización de tareas académicas.
- El público que más visita los museos del INBA es el público de 15 a 19 años, etapa posterior a la educación secundaria, público potencial.
- La principal forma en que el público conoce los museos es a través del sistema educativo nacional, vínculo que, a mi parecer, es el que hay que fortalecer.
- El tiempo de uso y/o estancia que los públicos realizan de los servicios que ofrecen los museos es mínimo, 30 minutos en su mayoría, es decir, visitas rápidas que supondrían una mínima experiencia significativa.

Por lo anterior, es de mi interés dirigirme hacia los docentes de secundaria que imparten la asignatura de Artes Visuales y el taller de Artes Plásticas, porque considero que las artes, para ser aprendidas y apreciadas, requieren disciplina y constancia, además de un contacto directo con ellas, de tal manera que impacten en el espíritu de los estudiantes como parte esencial e integradora de sus actividades escolares. La asignatura de Artes Visuales plantea en su propósito general que los alumnos obtengan habilidades y conocimientos, pero también resalta la importancia del fortalecimiento no sólo en el trabajo académico dentro de la escuela, sino fuera de ella:

La formación en artes visuales se propone que los adolescentes asuman diferentes actitudes respecto de su propio aprendizaje y al papel que las imágenes juegan en su vida. Entre las principales se encuentra la curiosidad, el disfrute de las posibilidades expresivas que ofrecen las técnicas plásticas, la imaginación para generar puntos de vista propios, la solidaridad con el trabajo colectivo, el respeto a la diversidad cultural (que se manifiesta en las imágenes producidas en ámbitos culturales distintos al suyo) y el compromiso con el propio aprendizaje. El fortalecimiento de este tipo de actitudes no se sitúa, desde luego, en un plano teórico (esto es, como contenidos), sino en el

plano de las experiencias de aprendizaje personales y de grupo que se pretende suscitar tanto dentro como fuera del aula.⁸

El tipo de museo donde me interesa impactar con esta intervención es el museo de arte, debido a la naturaleza del acervo que resguarda; a la proximidad de los objetivos educativos de estos con los objetivos de la asignatura de artes- artes visuales y a la afluencia de público escolar que reciben. Los museos, en su organigrama cuentan con un área dedicada específicamente a desarrollar estrategias, programas y actividades que atienden las necesidades de los públicos que los visitan: los departamentos de servicios educativos o comunicación educativa. Estos departamentos, conformados por profesionales en ciencias de la educación, ciencias sociales y humanidades, son los que han retomado, adecuado y consolidado la metodología de la Interpretación⁹ que, al igual que el plan de estudios de artes, está fundamentada en la percepción visual, el papel de las artes en la transformación de la mente, las inteligencias múltiples y los paradigmas culturales de la educación; estos departamentos plantean de manera similar su labor educativa, encaminada a la valoración, sensibilización y apreciación de las artes plásticas y visuales.

Partiendo de lo anterior, y con base en mi experiencia profesional como educadora de museos enfocada a la formación de usuarios, la vinculación histórica y educativa entre la escuela y el museo; y por último, el uso que los docentes hacen del museo como recurso educativo cuando envían a sus alumnos a realizar tareas, enlisto las dificultades que enfrentan tanto profesores como estudiantes al acercarse a los museos de arte. Cabe destacar que éstos últimos son usuarios potenciales, según el estudio de público mencionado anteriormente:

- Dificultades administrativas para la asistencia a museos. Incluyen la autorización por parte de las autoridades pertinentes o falta de interés por

⁸ (Programa de Estudio 2006 Artes. Artes Visuales, 2006)

⁹ La metodología de la Interpretación se refiere a la función interpretativa del museo, es decir, se comprende como la elaboración de herramientas y estrategias que propician la construcción de significados en la experiencia museal de los diversos públicos (1er Encuentro del Programa Nacional de Interpretación. Manual Construcciónismo y aprendizaje, 2005).

parte de los directivos; solicitud de permisos a autoridades y padres de familia; cubrir el costo del transporte; entre otros.

- El PVE-SEP permite la programación de una visita anual por escuela. La programación de visitas se torna difícil a través del sistema de captura de dicha dependencia, se calendariza dos veces y no se notifica con tiempo al museo.
- En su mayoría, las visitas realizadas a través de este programa no logran su cometido pedagógico. Lo anterior se debe a que no existe una vía de comunicación fidedigna que exprese al museo los objetivos del docente con relación al contenido de la exposición y la experiencia queda solamente en asistir al museo o cumplir con la visita anual autorizada.
- Hay poco interés de los profesores en las visitas a museos y actividades que éstos ofrecen relacionadas con los contenidos académicos como recurso educativo para su labor docente. Envían a los estudiantes a copiar cédulas¹⁰ introductorias o temáticas de muro, piden comentarios de hojas enteras sobre lo que observaron o informes sobre lo que ofrece el museo, y estas acciones casi siempre se reflejan en puntos adicionales para la calificación. En la mayoría de los casos, los docentes no cuentan con un conocimiento previo de los contenidos que las exposiciones ofrecen, descontextualizando la relevancia académica de dicha actividad y dejando de lado el goce, disfrute e importancia del patrimonio tangible e intangible.
- En visitas guiadas existen algunos casos de docentes que prefieren ir a la cafetería o de compras en lugar de permanecer con el grupo y cumplir con los objetivos planteados por ellos mismos. Por lo general los docentes que

¹⁰ Cédula: Identificación en forma de tarjeta que lleva cada objeto en la exposición; ésta debe ser clara, sintética, de color adecuado a la sala y al objeto, su medida debe estar de acuerdo al tamaño y características del objeto. // Ficha o etiqueta que identifica un objeto y da información sobre él. Los tipos de cédulas se establecen por su función específica y por la cantidad y contenido de la información que contienen. Generalmente la información escrita de una exposición se divide en tres clases de documentos o cédulas: INTRODUCTORIA. Contiene de 50 a 150 palabras, donde se explican los propósitos iniciales de la exposición. TEMÁTICAS. Contienen de 10 a 150 palabras cada una, que a manera de los capítulos de un libro, ofrecen desarrollado, el grueso de los contenidos, consignan datos específicos de determinados tópicos y especifican las ambientaciones y los conjuntos de aparatos u objetos. DE OBJETOS. De 40 a 50 palabras cada una, en que se detalla o describe en particular cada una de las piezas o especímenes de la exposición (Witker, 2000).

acompañan a los grupos son de asignaturas como física, química y español y son requeridos únicamente para “controlar” y/o “dirigir” al grupo, papel que no se encuentra entre sus funciones o intereses.

- La dificultad para la realización de eventos y actividades que den a conocer la oferta educativa y cultural de los museos a los docentes. Algunos esfuerzos han sido: la Feria de museos, los Cursos para maestros (Museos espacios para la Creatividad y el Aprendizaje, Piensa en Arte), la conformación del Comité Museo+Escuela, sin mencionar las pláticas y programas pre-visita para maestros. Algunas de estas dificultades son: falta de presupuesto, falta de espacios y pocos canales de comunicación hacia los docentes. La idea de plantear estas estrategias es fortalecer el vínculo museo – escuela.

Para fortalecer y profundizar sobre la situación actual del vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria utilizo la Gestión Cultural como recurso educativo para los profesores de Artes Plásticas – Visuales, a través del dispositivo-taller¹¹ *Escenarios educativos, museos de arte*. El objetivo es generar programas y acciones en la práctica docente que formen, incrementen y despierten el interés de los alumnos-visitantes por las distintas manifestaciones plásticas-visuales. Así, el dispositivo-taller para profesores de Artes Plásticas-Visuales en secundaria utiliza la gestión cultural como otro recurso educativo y tiene el propósito de ampliar las oportunidades de acercamiento a la oferta cultural y educativa del patrimonio tangible e intangible que resguardan los museos de arte. Asimismo, fortalece el vínculo museo–escuela; intensifica el desarrollo, creación y/o gestión de actividades culturales fuera y dentro de la escuela secundaria; colabora en la formación de usuarios de museos de arte y apoya elm

¹¹ El nombre de *dispositivo-taller* se debe a que en la tarea educativa del museo se generan diversas estrategias o mecanismos para diversos públicos y de acuerdo a la forma de disponer cada una de ellas se determinan, organizan o resuelven: habilidades, capacidades, aptitudes, conocimientos e ideas en cada uno de los públicos, por lo que cada una de ellas adquiere una característica particular que le da identidad de acuerdo a lo que se quiere generar u obtener: taller, visita, recorrido, espacio de interpretación, gráfico de interpretación, detonador, etc. En este caso es un dispositivo que provoca acciones o procesos previstos desde la gestión cultural y la educación en museo, es un mecanismo y el procedimiento es un taller visto como un recurso teórico y práctico.

reconocimiento que los alumnos-visitantes hacen de estos lugares como espacios de construcción del conocimiento, donde se pueden producir experiencias estéticas y de goce.

Como plantea Jiménez (2003, p. 186) “ante las transformaciones culturales que entraña la globalización, la escuela, al igual que otras instituciones, entre ellas las culturales: museos, casas de cultura, centros culturales, enfrenta una crisis de sentido que exige un fuerte replanteamiento de su lugar y su cometido para adecuarse y responder a las nuevas necesidades sociales”. Con esta afirmación es necesario indicar que los departamentos de servicios educativos del museo de arte se encuentran replanteando el lugar y las metas educativas que persiguen. Es cierto que la población que los visita hoy en día es diversa y esboza una brecha generacional más amplia que hace treinta años, por lo que el reto es lograr impactar desde diferentes procesos dialógicos a partir de la metodología de la Interpretación; las nuevas tecnologías también plantean nuevas formas de comunicación, el acceso a los acervos vía Internet vuelve innecesario asistir al museo, aunque al mismo tiempo acercan a otro público a la oferta educativa. En resumen, la discusión actual en los servicios educativos del museo de arte, y de algunos otros de historia y ciencia, se plantea alrededor de tres ejes:

1. El replanteamiento de objetivos y estrategias con el apoyo de otras disciplinas, como la gestión cultural, la administración, la historia del arte, la sociología, entre otras, para establecer líneas de acción que permitan impactar en los públicos cautivos y atraer nuevos públicos.
2. La difusión y concepción de nuevas prácticas y uso de servicios educativos ¿Con nuevas tecnologías, con redes sociales?, ¿cómo emprender hoy la función social del museo?
3. Perseverar en la profesionalización del personal que labora en estos departamentos, tanto de los que ya tienen años de experiencia y están produciendo nuevas líneas de acción como de las nuevas generaciones interesadas en desarrollar y preservar el trabajo ya realizado en este campo laboral.

En los dos primeros ejes es donde se reúnen los objetivos de la presente investigación. Lo que busco es, desde otras disciplinas, generar rutas de acción que permitan cimentar y construir nuevas vías de comunicación entre los mejores representantes de estas dos instituciones: docente y educador de museo, que históricamente han consolidado tanto la función educativa como social de ambos espacios.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿De qué forma la gestión cultural podría ser un recurso metodológico a la práctica docente y a la búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza de las artes plásticas-visuales en el nivel secundaria?

¿En qué medida la gestión cultural podría permitir el acercamiento del docente al patrimonio cercano a su comunidad?

¿Cuál es la concepción de los profesores de artes plásticas-visuales de secundaria sobre el museo? ¿Como “contenedor” o “espacio de construcción social del conocimiento”?

¿Cuáles son las dificultades de los docentes de secundaria de artes plásticas-visuales para diseñar actividades que permitan fortalecer e impulsar el vínculo escuela-museo?

OBJETIVOS

Objetivo General

Examinar los procesos que se generan a partir del acercamiento de los profesores de educación secundaria de artes plásticas-visuales, en relación con la vinculación museo–escuela y a la enseñanza de las artes visuales. A partir del acercamiento a la gestión cultural del docente de secundaria, promover nuevas estrategias para

la planeación educativa y su posible incidencia en la enseñanza de las artes plásticas-visuales.

Objetivos del dispositivo-taller

Ofrecer un espacio de formación para que los profesores de educación secundaria construyan recursos para acercar a sus estudiantes a los conceptos, ideas y contenidos del programa de estudios de artes visuales a través del patrimonio tangible e intangible.

Que los profesores utilicen los servicios educativos de los museos de arte y gestionen proyectos y/o actividades en colaboración con los profesionales de museos.

Que los profesores desarrollen habilidades y destrezas comunicativas, que generen procesos de estimulación, conectividad y consistencia en sus funciones y actividades como docente, capacidad de liderazgo, capacidad para desarrollar procesos de investigación e información, para diseñar diferentes modelos de proyectos respetando las diferencias culturales de sus alumnos¹².

Disminuir las dificultades de acercamiento de docentes y alumnos de secundaria hacia estos espacios museísticos.

Que los maestros reconozcan el potencial educativo de los museos y lo reflejen en sus prácticas educativas.

Proporcionar a los docentes otro recurso educativo para su labor docente.

¹² Este perfil de gestor cultural lo retomo del perfil individual y social que plantea Margarita Maass (Gestión Cultural, comunicación y desarrollo, 2006, págs. 40-43).

SUPUESTOS

Los museos de arte son espacios para la construcción de conocimientos.

Las metodologías utilizadas por los departamentos de servicios educativos pueden ser herramientas que apoyen la enseñanza de las artes plásticas-visuales en la escuela secundaria.

El docente de artes plásticas-visuales como educador y por su formación profesional puede ser un gestor docente.

La gestión cultural es un recurso de análisis y gestación de estrategias que favorece nuevas prácticas de consumo del patrimonio tangible e intangible que resguardan los museos de arte.

La educación artística, a través de las artes plásticas-visuales en el nivel secundaria, podría ser vista de forma distinta por los docentes y educadores de los museos, al redefinir los lazos que los convocan hacia la concepción de Maxine Greene (2004) como:

Un proceso que les permite a las personas ser diferentes, adentrarse en múltiples provincias del significado, crear perspectivas respecto de los trabajos. Para entrar en provincias –ya sean aquellas identificadas con las artes, las ciencias sociales o las ciencias naturales-, el aprendiz debe romper con lo que se da por hecho, con lo que algunos llaman la ‘actitud natural’, y ver a través de los lentes de los diversos modos de conocer, ver y sentir, en un esfuerzo consciente por imponer diferentes órdenes a la experiencia. Es importante entender que los conceptos y preceptos disponibles al aprendiz surgen de los caminos del conocimiento diseñados a lo largo de los años por artistas, maestros y filósofos. Conforme nos comprometemos con tales expectativas, nos adentramos en tradiciones, volviéndonos miembros de una cultura que cambia en varios niveles a través de la historia. O, para decirlo de otra forma, aprendemos a dar sentido, toda clase de sentido, pero apropiándonos de los sistemas simbólicos de la cultura, incluyendo aquellos relacionados con las artes.

La educación, vista de esta manera, brinda una posibilidad de de-construcción y construcción constante del conocimiento inmerso en los diferentes niveles del mundo cultural, por ello es que pienso que valdría la pena: re-construir las relaciones hasta hoy establecidas institucionalmente entre los educadores de museo y los docentes de secundaria, revalorar la idea tradicional del docente de secundaria y la idea, ya no del educador de museo, -que a mi parecer se encuentra todavía en el tintero hacia afuera del museo-, sino la del museo de arte como un lugar lleno de cosas viejas y que no tienen ningún sentido, para construir nuevas redes y formas de participación y gestión que permitan la movilidad de recursos materiales, intelectuales y perceptuales en favor de la educación de los alumnos de secundaria.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA TESIS

En el primer capítulo describo el camino metodológico para la obtención de datos, la selección de los docentes participantes, el diseño y aplicación del instrumento diagnóstico y de entrevista y del dispositivo-taller.

En el segundo apartado se encuentra el marco de referencia histórico y contextual sobre la educación artística, lineamientos y recomendaciones internacionales, el marco nacional mexicano sobre la educación artística, así como la situación actual de su enseñanza en la educación básica. La configuración de la escuela secundaria; el lugar que ocupan las artes plásticas-visuales; el impacto de la reforma educativa con la renovación de los planes de estudio; la caracterización del programa de estudios de las Artes Visuales y finalmente la conformación de los museos de arte como recintos educativos, con base en los departamentos de servicios educativos. La finalidad de este capítulo es dar un panorama general de actores, participantes, objetivos y formas de participación del vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria.

El tercer capítulo describe el papel de la gestión cultural como herramienta de análisis del consumo cultural y la recepción de los vínculos posibles entre la

escuela y el museo, ambos como centros culturales y proveedores de conocimiento para la vida de los alumnos y el papel que podría jugar el docente como facilitador de acercamientos y procesos educativos en los alumnos desde las artes visuales/plásticas. Se describen también los dos modelos de gestión cultural utilizados para el diseño del dispositivo-taller y el diseño del mismo.

En el siguiente apartado se describen las actividades realizadas y los resultados obtenidos de cada uno de los instrumentos aplicados y del dispositivo-taller diseñado para el análisis que se presentará en el último capítulo.

El quinto capítulo contiene el análisis de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación sobre el vínculo museo-escuela, el vínculo escuela-museo desde el docente, la concepción de los docentes de artes plásticas-visuales sobre el museo y la gestión cultural como un recurso educativo para la labor docente.

1. METODOLOGÍA

Un rasgo de la investigación cualitativa es que la experiencia depende de las cualidades que le asignamos y como representamos el mundo, la diferencia entre la forma de hacerlo y la manera de hacerlo público, es decir, de comunicarlo, ya sea por medio del lenguaje hablado o escrito. Así cada uno representa su mundo de forma muy particular y la investigación empírica, desde la experiencia, también informa lo que acontece, tal como lo dice Eisner (1998). Esta investigación de corte cualitativo retoma la perspectiva sociocultural en cuanto que analiza elementos de carácter social y cultural de las prácticas de comunidades escolares y museísticas, así como procesos cognitivos individuales que generan significados en un escenario sociocultural específico, es decir, el “conocimiento como construcción social situado en un contexto”. De acuerdo con Rosario Cubero (2005) en esta tendencia en el campo de la investigación educativa originado por Kenneth Gergen, el constructivismo social:

[...] sitúa su análisis en el plano social, es decir, en los patrones de acción interdependientes a escala microsocial (Gergen, 1997) [...] El significado, entendido dentro del discurso, no es una propiedad subjetiva del individual, sino que se logra a través de los <<esfuerzos coordinados>> de un grupo de personas en interacción. [...] Lo que interesa, es la construcción de una determinada versión y de un orden concreto, producido a partir de la naturaleza fluida de las acciones prácticas (Shotter, 1995)” (pág. 97).

Esta tesis presenta un diagnóstico desde la generación colectiva de significado, en una comunidad, delimitada en una situación específica: los docentes de artes visuales/plásticas de la escuela secundaria técnica. Además, intenta definir y explicar las relaciones que se establecen en esta construcción compartida de conocimientos para el desarrollo de proyectos o programas: vínculo museo y escuela.

1.1. Museos de arte y aplicación del primer instrumento

Para poder contar con un panorama general de la distribución de museos en México, consulté el Atlas de Infraestructura Cultural de México. En esta búsqueda encontré que en el Distrito Federal se encuentra el mayor número de museos y la delegación Cuauhtémoc es la que concentra a la mayoría. De ahí que en un inicio contemple focalizar la investigación con los docentes de artes visuales de dicha delegación. Sin embargo, como lo describo más adelante el criterio metodológico cambió al encontrar poca población en ella.

El acercamiento a los recintos museográficos para recabar información sobre las visitas escolares de secundaria se realizó durante el mes de marzo de 2011, los recintos elegidos fueron: el Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA) por su importancia dentro del sistema cultural nacional y local como escenario principal de las artes visuales y el Museo de Arte Moderno (MAM) que resguarda una gran colección de arte mexicano moderno y contemporáneo,¹³ cuyo público es, en su mayoría, jóvenes. Al encontrar que las visitas que se realizan por parte de las escuelas secundarias a través del PVE-SEP al MAM son mucho mayor que la realizadas al MPBA y por la disposición e interés mostrado en las conversaciones sostenidas con la encargada de Servicios Educativos del MAM, quien ya estaba trabajando en esos momentos con en el piloteo del material *El Museo te visita*¹⁴ con docentes de educación básica, elegí a este museo como sede de aplicación del dispositivo-taller.

¹³ Desde su apertura el MAM ha jugado un papel fundamental en la consolidación y difusión de un patrimonio artístico público, a través de su colección de arte mexicano moderno y contemporáneo. Igualmente, a través tanto de las propuestas de los propios artistas como aquellas de los curadores, el MAM ha contribuido a definir y a afianzar –o por el contrario a cuestionar- tanto los discursos históricos de identidad visual, como a esbozar, de manera incluyente, contemplativa y siempre reflexiva, el panorama de la actualidad artística nacional. A lo largo de sus más de cuatro décadas de existencia, el MAM se definió como un centro legitimador, y sobre todo como un espacio de investigación y de reflexión, acerca de la escena plástica mexicana del siglo XX. Y aunque el museo está abocado principalmente a la creación nacional moderna y contemporánea, no por ello ha dejado nunca de mantener un vínculo activo con la escena actual y con la escena internacional. (Museo de Arte Moderno, 2012).

¹⁴ Metodología basada en las *Ventanas de Conocimiento* del Proyecto Zero de Harvard fundamentado en las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y *Piensa en Arte* de la Fundación Cisneros basado en Reuven Feuerstein y su aprendizaje mediado (*El museo te visita. Un programa didáctico de creación, apreciación y reflexión sobre arte, desde la colección del museo de arte moderno.*, 2011).

Durante el mes de mayo y junio del mismo año, logré establecer una relación de colaboración en conjunto con el personal del museo en la adecuación de este material para alumnos de primaria y secundaria; para ello diseñé un primer instrumento que me permitiera conocer cómo es que los docentes utilizan los museos y si encontraban alguna relación entre la forma de enseñanza del museo con la escuela. Con este instrumento (ver [Anexo 1](#)) tuvo la intención de conocer a grandes rasgos la relación de los docentes con “el museo” y el conocimiento y uso que hacen de él, a manera de un estudio de público, para obtener algunos indicadores que dieran cuenta del vínculo museo – escuela: número de museos que conocen, cuáles visitan más: arte, ciencia o historia, cuáles son los servicios que utilizan y cuáles serían a su consideración y desde su experiencia los puntos de encuentro entre el museo y la escuela para la enseñanza de la artes plásticas-visuales.

1.2. Docentes de Educación Artística – Artes Visuales

El proceso metodológico contempló algunos criterios para la selección de los docentes de artes visuales, el primero fue con base al número de docentes existentes en cada una de las delegaciones del Distrito Federal, para ello se hizo una búsqueda en el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE) de la SEP¹⁵ de donde se obtuvo un directorio de las escuelas secundaria del Distrito Federal y el número de docentes de educación artística por delegación, la delegación Cuauhtémoc fue la segunda con mayor número de docentes.

Con esta información se realizó una reunión con la Subdirección de Artes de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Subsecretaría de Educación Básica¹⁶ en el mes de agosto de 2011, para obtener información más detallada sobre el perfil de los docentes y la vía más adecuada para contactarlos. El resultado de esta reunión fue saber que no cuentan con un perfil detallado de

¹⁵ (Secretaría de Educación Pública, 2011)

¹⁶ Actualmente están trabajando en la integración de los programas de Educación Artística de los tres niveles educativos, pre escolar, primaria y secundaria.

los docentes de educación artística, pero sí han identificado dos perfiles: por un lado, los docentes que tienen formación en licenciaturas afines a esta asignatura (Artistas Visuales y Diseñadores Gráficos) y por otro; aquellos que por alguna circunstancia tuvieron que tomar la asignatura sin ninguna formación artística. La recomendación hecha por esta subdirección fue tratar de contactar a los docentes directamente en las escuelas y me proporcionó un directorio de los asesores de la Reforma a la Educación Secundaria en 2006 del Distrito Federal.

Una vez recabados los datos cuantitativos en la página electrónica de la SEP y los datos proporcionados por la Subdirección de Artes de la DGDC se consideraron los siguientes criterios de orden: docentes con formación profesional en Artes Visuales, Diseño Gráfico o carreras afines (ya cuentan con conocimientos en artes visuales), turno matutino, tipo de secundaria: general (diurna), es la modalidad en la que se imparte la asignatura de Artes Visuales, que laboren en la delegación Cuauhtémoc.

Posterior a la aplicación del primer instrumento, la revisión bibliográfica y reflexión sobre el vínculo entre el museo y la escuela así como el papel del profesor como docente-gestor y enlace entre los contenidos del museo y los contenidos del programa de estudios de la asignatura de artes visuales, se elaboró un instrumento diagnóstico y de entrevista, derivado del primero, que permitió focalizar a los docentes candidatos que cumplieran con los criterios antes mencionados, y a su interés y disponibilidad de tiempo para realizar la entrevista. Para poder acceder a estos docentes se llevó a cabo un sondeo telefónico durante el mes de septiembre, en las escuelas registradas por el SNIE con la consigna de la realización de una investigación sobre los docentes de Artes Visuales en secundaria invitando a los directivos o persona que tomó la llamada a participar. De este sondeo se derivó una visita preliminar con uno de los tres docentes de Artes Visuales encontrados en la delegación. Debido a que el acceso a las escuelas estuvo restringido ante la solicitud, por parte de los directores de documentos probatorios, únicamente en la ESD 102, "Pedro Díaz" se me permitió ingresar sin oficio para la aplicación del instrumento diagnóstico y de entrevista.

1.3. Aplicación del instrumento diagnóstico y de entrevista

El diseño del instrumento diagnóstico y de entrevista contempla una página inicial en donde se recaban datos generales del entrevistado, con el fin de contar con un perfil del docente de artes visuales: datos de identificación y contacto, datos sobre la formación académica, sobre su conocimiento y uso de los servicios educativos de los museos y un conteo de otros profesores de artes que laboran en el mismo plantel, así como la disciplina que cada uno imparte.

La segunda parte del instrumento consiste en las preguntas o temas que se abordaron en la entrevista, se refieren a las temáticas que atañen a la presente investigación: el vínculo entre el museo y la escuela, los usos del museo por parte de los profesores y cómo impacta esto tanto en la enseñanza de las artes visuales como en su práctica docente (ver [Anexo 2](#)).

Con este instrumento se realizaron tres entrevistas: la primera en la ESD No. 102 “Pedro Díaz” que cuenta con 220 estudiantes divididos en tres grupos, dos por cada grado, de aproximadamente 30 alumnos cada uno. Esta escuela se encuentra ubicada en las calles de Eje Central y Dr. Márquez en la Col. Doctores de la Delegación Cuauhtémoc en el Distrito Federal. Cabe recordar que hasta esta etapa del estudio, la investigación se realiza en dicha delegación por ser la segunda del D. F. que cuenta con docentes de Artes y por tener la mayor cantidad de museos. En esta primer entrevista el panorama que ofreció el docente-entrevistado fue enriquecedor ya que además de trabajar en ESD trabaja en EST:

- En las ESD por “tradición” se imparte Música, las Artes Visuales, no se imparten como asignatura sino como Taller de Artes Plásticas
- En las EST existe una mayor apertura a las demás disciplinas y se imparte el Taller de Artes Plásticas (actualmente se llama Diseño y Creación Plástica) cuya importancia es mayor sobre las otras disciplinas. Me recomendó visitar la EST No. 17 “Artes decorativas” ubicada en la delegación Coyoacán.

A partir de este dato revelador sobre el estatus de las artes visuales en las dos modalidades de secundaria -diurna y técnica-, de la información recabada vía telefónica en cada secundaria de la delegación Cuauhtémoc y la registrada en el SNIE, de la dificultad de acceso a los otros dos docentes de la misma demarcación y al contacto con la docente del Taller de Artes Plásticas de la EST no. 17 “Artes decorativas”, (quien curiosamente resultó ser uno de los asesores de la RES 2006 en el D.F. del directorio proporcionado por la Subdirección de Artes de la DGDC que respondió a mi solicitud de entrevista), decidí dirigirme hacia los docentes del taller de Artes plásticas de EST.

La segunda entrevista se realizó en las instalaciones de la EST No. 17 “Artes Decorativas” ubicada en Av. Hidalgo No. 62, en Coyoacán. Como mencioné anteriormente, el contacto con la docente se logró a través de la Subdirección de Artes de la DGDC. Ella fue una de las capacitadoras durante la Reforma Educación a la Educación Secundaria (RES) del plan de estudios 2006. La entrevista se realizó en el aula del taller donde imparte la clase y los alumnos estuvieron presentes porque la compañera de la docente no llegó a tiempo. El contacto con ella continuó vía telefónica y correo electrónico, fue quien me contactó con los demás profesores de EST que participaron en el dispositivo-taller. La tercera entrevista se realizó a un docente de la escuela secundaria técnica No. 57 ubicada en la delegación Álvaro Obregón que asistió al dispositivo-taller. Los datos que se obtuvieron de este profesor fueron vía electrónica, porque fue posterior a la aplicación del dispositivo-taller y de acuerdo a sus tiempos y actividades no fue posible concertar una cita para realizar la entrevista en persona, por lo que envió por correo electrónico sus respuestas. El criterio de selección para este maestro contempló, además de su interés por continuar el proceso de entrevista, los años de experiencia frente a grupo: 24.

Después de las entrevistas realizadas a los primeros dos docentes realicé una caracterización de los planes y programas de estudio 2006, la cual se encuentra en el siguiente capítulo, en el apartado sobre la educación artística en la escuela secundaria, debido a que es el que utilizan los docentes del Taller de

Artes Plásticas para impartir sus clases. El plan de estudio 2011 todavía no entra en vigencia.

1.4. Diseño y aplicación del dispositivo-taller “Escenarios educativos, museos de arte”

Diseño

Partí de mi interés por proporcionar medios que le permitieran a los docentes-gestores de artes plásticas-visuales en secundaria acceder al patrimonio tangible e intangible de su comunidad cualquiera que esta sea. Con ello, tanto profesores como alumnos-visitantes tendrán posibilidad de acceder a otras formas de enseñanza y aprendizaje así, favorecerán “todas” sus facultades físicas, intelectuales y creativas que mencionan los organismos internacionales. Además, con base en el plan y programa de estudios de Artes-Artes Visuales, se apropiarán en definitiva del patrimonio que por derecho les pertenece, y participarán de él, reconociéndose a sí mismos como individuos miembros de una sociedad, beneficiados por los conocimientos, herramientas y formas de interpretar el mundo que proporcionan los museos de arte. Estos últimos, cabe resaltar, propician el reconocimiento del arte como testimonio, como una realidad alterna y como medio de expresión y así, al interior del ámbito escolar se fortalece la imagen de maestros y alumnos con un objetivo específico: educar y educarse.

Con base en lo anterior, el taller de intervención se diseñó de acuerdo a los datos obtenidos de los docentes sobre su conocimiento de los museos. Está constituido por dos bloques: el primero tiene que ver con una reflexión sobre el papel de los docentes como *mediador-gestor* dentro de un sistema cultural, sobre qué es la gestión cultural y su relación con la educación artística y los dos modelos de gestión cultural para la realización de proyectos culturales dentro y fuera de la escuela; el segundo es sobre la función educativa del museo y el material del MAM “El Museo te visita”.

Los objetivos del taller de intervención se enunciaron de la siguiente manera:

- Disminuir las dificultades de acercamiento de docentes y alumnos de secundaria a los museos de arte.
- Crear un espacio formativo para que los docentes reconozcan y hagan uso del museo como recurso educativo.
- Ofrecer un espacio de formación para que los profesores de educación secundaria construyan recursos para acercar a sus estudiantes a los conceptos, ideas y contenidos del programa de estudios de artes visuales a través del patrimonio tangible e intangible del MAM.
- Fomentar en los profesores el uso de los servicios educativos de los museos de arte para la gestión de proyectos y/o actividades en colaboración con los profesionales de museos.
- Desarrollar en los profesores habilidades y destrezas comunicativas, que generen procesos de estimulación, conectividad y consistencia en sus funciones y actividades como docentes.
- Fortalecer en los profesores la capacidad de liderazgo, investigación para diseñar diferentes modelos de proyectos respetando las diferencias culturales de sus alumnos.¹⁷
- Fomentar que los maestros reconozcan el potencial educativo de los museos y lo reflejen en sus prácticas educativas.

Es importante acotar que hacia el final del primer bloque se realiza un ejercicio de elaboración de un proyecto cultural, ya que la aplicación y seguimiento de los proyectos conlleva procesos y cambios a largo plazo que, debido al tiempo establecido para esta investigación no era factible realizar. Quizá en futuras investigaciones sea posible registrar la incidencia de la gestión en el desarrollo de recursos educativos que puedan apoyar la práctica docente desde el patrimonio artístico-cultural nacional y generar nuevas líneas de investigación y desarrollo.

¹⁷ (Maass, 2006, págs. 40-43)

Aplicación

El dispositivo-taller de intervención “*Escenarios educativos, museos de arte*” se realizó el día sábado 28 de enero en un horario de 10:00 a 14:00 horas, en la sala docente del MAM. Asistieron nueve docentes de Taller de Artes Plásticas de EST de los veintiséis docentes con los que me contactó la profesora de la EST No. 17. De los nueve que asistieron, tres acudieron por la invitación que les hice vía correo electrónico y el resto por el oficio de invitación que entregué al jefe de enseñanza de su sección.

Es importante recordar que estaba previsto realizar el taller con todos los docentes de artes visuales de las escuelas secundarias diurnas de la delegación Cuauhtémoc, pero en virtud de que sólo había tres docentes y la información recabada señalaba que en las EST los docentes del taller de artes plásticas utilizan el plan de estudios de artes-artes visuales 2006 y el taller tiene mayor importancia que en las ESD, el criterio se modificó y se abrió hacia los docentes de EST que tuvieran interés en participar en el dispositivo-taller independientemente de la delegación en la que se encontrara su centro de trabajo.

El dispositivo–taller se realizó sin ningún contratiempo, sin embargo, en el segundo bloque, aunque si se realizó, no se pudo ahondar en el tema sobre la función educativa del museo, debido a que la primera parte sobre la reflexión del papel del docente-gestor y el diagnóstico del vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria fue más extensa de lo esperado, sin embargo se logró obtener datos e informaciones relevantes y reveladoras.

2. RUTAS DE LA EDUCACION ARTISTICA

El más largo aprendizaje de todas las artes es aprender a ver.

Jules Gouncourt

En este apartado me interesa dar un panorama internacional y nacional sobre la educación artística. Las directrices que han convenido las instancias internacionales y las orientaciones a las que han recurrido las instituciones educativas mexicanas sobre la escuela secundaria y el museo de arte, la educación artística desde las artes visuales y plásticas, partiendo del concepto de Agirre (2005) en el cual “el arte consiste en un conjunto de saberes transmisibles y la educación artística vendría a ser la acción de transmitir esos saberes”.

La transmisión de los saberes del arte, aunque sean los mismos en su origen y tengan objetivos amplios y globales, van cambiando dependiendo del contexto, los recursos, objetivos educativos institucionales e intereses económicos y políticos. Todo ello impacta invariablemente en las prácticas educativas en un nivel más local, como en el caso de la educación formal en secundaria (docente-alumno) o en la educación no formal en el museo de arte (educador de museo-usuario de museo).

El objetivo que persigo en este capítulo es obtener una visión amplia sobre la educación artística y cómo opera en la escuela secundaria y en el museo y los cruces existentes entre ambas instituciones; cómo es entendida la enseñanza de las artes plásticas-visuales tanto en la escuela secundaria como en el museo de arte y cómo trabajan estas relaciones, los entramados y procesos históricos que le han dado a estas dos instituciones la identidad con la cual las reconocemos hoy en día como instituciones educativas. Estos entramados, líneas de tiempo y relaciones son lo que Clifford Geertz (1998) menciona: “todo hecho de la cultura y de subjetivación, por pequeño que sea, es denso, es decir, confluyen en él, lo tensan, entramados y procesos de distintos órdenes y escalas (sociales, colectivos, institucionales, familiares, etc.) en un devenir histórico, es decir, en tiempos y espacios irrepetibles”.

Estas rutas sobre la educación artística en relación con el museo de arte y con la escuela secundaria serán la base de la cual partiré para encontrar la afinidad y pertinencia de la gestión cultural en la modificación del consumo y las prácticas culturales de docentes y alumnos de secundaria en el capítulo siguiente.

2.1. Marco Internacional de la educación artística

Los resultados del trabajo conjunto entre países miembros de organismos internacionales e instituciones no gubernamentales han trazado programas y líneas de acción comprometidas con una nueva y mejor educación a nivel mundial. Los hallazgos de las investigaciones y la acción de estos organismos para mejorar y elevar la calidad educativa y atender las necesidades de los estudiantes han sido para desarrollar en ellos herramientas para la vida que les permitan hacer frente a las nuevas exigencias del mundo actual.

Dos son los organismos que se ha propuesto llegar a acuerdos, programas y rutas en este tema: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

La UNESCO plantea que “la educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de las relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes” (Hoja de Ruta para la Educación Artística, 2006). En Paris, en el año de 2006, se celebró la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: “Construir Capacidades Creativas para el siglo XXI”, los temas a debatir fueron los siguientes: “la promoción y puesta en práctica de la educación artística a nivel político y gubernamental, el impacto social, cultural y académico de la educación artística, la calidad de la enseñanza en relación a la formación de los docentes y métodos pedagógicos, y las estrategias para la promoción de las políticas que favorecen la educación artística”.

El resultado de esta conferencia fue la creación de una hoja de ruta, que busca continuar la línea de trabajo en relación con la educación artística en los países miembros, las más relevantes son:

1ª. En vista de definir un marco de trabajo flexible que ayudará a los estados miembros a desarrollar sus propios criterios en la puesta en práctica de programas de educación artística, teniendo en cuenta sus diferencias culturales y geográficas.

3ª. Da el anuncio de un consorcio entre tres ONG participantes (reconocidas a nivel internacional), INSEA (International Society for Education through Art), ISME (International Society for Music Education) e IDEA (International Drama/Theatre and Education Association).

4ª. Trata del establecimiento de una plataforma sólida para el intercambio de ideas, de prácticas y de conocimientos. Al haber reunido a representantes de los ministerios de Cultura y/o de Educación, representantes de ONG, investigadores, artistas, profesionales y especialistas en Educación Artística.¹⁸

En la Declaratoria del Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura de la OEI, realizado en octubre de 2010 en la ciudad de México con la presencia de investigadores en educación artística, docentes, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales y representantes de Ministerios de Cultura y de Educación, quedó asentado lo siguiente:

Que la educación, el arte y la cultura son esenciales para el desarrollo integral de las naciones.

Que el acercamiento al arte y a la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural, es decir, de individuos con una conciencia multicultural, que reconozcan y respeten la diversidad de identidades y, al mismo tiempo, se identifiquen con una cultura iberoamericana de la cual se sientan parte.

Que la presencia de las artes en la educación de los niños y jóvenes, a través de la educación artística en cualquiera de sus modalidades, contribuye al desarrollo pleno de los individuos, fortaleciendo los valores y la formación de ciudadanos libres, creativos, críticos, respetuosos del otro y de su entorno.

Que la educación artística requiere del diseño y aplicación de modelos, programas y estrategias para el desarrollo de propuestas pedagógicas y formación docente que respondan a las diversas realidades nacionales, locales y regionales.

¹⁸ (UNESCO, 2010)

*Que los recursos destinados a la educación artística son insuficientes y resultan considerablemente menores a los aplicados a otros rubros educativos de similar importancia. Que la educación artística ofrece alternativas que enriquecen el desarrollo personal, escolar y social de los niños y jóvenes.*¹⁹

De estas consideraciones se llegó, entre otros, a los siguientes acuerdos:

1. Promover programas que fortalezcan los vínculos entre el sector educativo y el sector cultural.
2. Estimular la incorporación de contenidos de educación artística y modelos de evaluación de competencias -en la educación formal y no formal- a partir de un trabajo profesional de creación de planes y programas que rescaten los valores artísticos locales, nacionales y universales.
3. Estimular el diseño y la aplicación de modelos pedagógicos innovadores que respondan a las necesidades de cada población específica.
4. Promover el acercamiento de niños y jóvenes al arte y la cultura desde espacios educativos formales y no formales.
5. Crear redes tanto del sector público como de la sociedad civil, que vinculen educación con arte y cultura.²⁰

Para esta organización, el proceso educativo debe regirse de acuerdo a las necesidades locales, regionales y nacionales en rescate de la multiculturalidad de las diferentes naciones, para evitar el rezago y marginación de algunos sectores, haciendo, a su vez, una crítica hacia el presupuesto destinado a esta área que es insuficiente para su desarrollo e investigación. “En síntesis, la educación artística no es complementaria, sino esencial para todos los estudiantes. Educar en el arte y por el arte proporciona el incremento de la integralidad humana [...] genera la autodisciplina” (Durán, 1998). La OEI define en su programa *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* lo siguiente:

Se trata de un reto a alcanzar tanto en el ámbito formal como el no formal, y al que deben responder de manera coordinada los ministerios de Educación y de Cultura, junto con organismos y entidades vinculadas a la sociedad civil, con el fin de generar un espacio de apoyo para la construcción de ciudadanía cultural y la

¹⁹ (Declaratoria del Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultural, 27)

²⁰ Ídem

formación de públicos para las artes, punto crítico de la gestión de la cultura en diversos países de la región.

Esta iniciativa, al educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento y disfrute de las formas de expresión de los otros permitirán a los jóvenes adquirir valores para la vida. Conocer y disfrutar las expresiones artísticas de diferentes culturas, conciencia a los jóvenes en la importancia del respeto de la diversidad cultural y personal.²¹

La educación es un derecho fundamental, se concibe como un ambiente de respeto al abordar valores entre los individuos de cada nación. Por tal motivo es esencial mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, creada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), de la cual retomo:

Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Los derechos culturales serán entonces lo que darán sustento al arte y a la educación artística. La misma Declaración menciona:

Artículo 27. 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.²²

La Convención sobre los Derechos del niño dice:

Artículo 29. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

²¹ (Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, 2010)

²² (Organización de las Naciones Unidas, 2010)

- b) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- c) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena [...]

Artículo 31. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.²³

A partir de este punto, me parece importante remarcar el análisis que realizó Fanfani (2004) sobre las reformas y la caracterización que hace sobre los diversos tipos de políticas educativas existentes: las reformas educativas que se han implementado desde los años noventa del siglo XX han tratado de cubrir las necesidades educativas planteando, por un lado, el modelo tradicional que a lo largo del tiempo no ha dado resultados adecuados, por el otro lado, el modelo de autonomía que pretende una forma más flexible de los sistemas educativos, que permita insertar un proceso enseñanza-aprendizaje exitoso en la medida que se provea de una oferta educativa adecuada a las necesidades y condiciones de vida de cada sector:

- Las políticas de igualdad son dos. La primera política tiene que ver con las intervenciones sociales que buscan proveer a todos los niños y niñas de condiciones que constituyan una condición necesaria para el aprendizaje, como serían los programas compensatorios. La segunda se enfoca al capital cultural y las condiciones de vida de los alumnos, que esperan que todos tengan incorporado un capital cultural básico, hecho de lenguajes

²³ (Oficina del alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos, 2010)

conductas, actitudes, intereses y motivaciones que son un requisito ineludible para emprender cualquier aprendizaje, sin dejar de considerar que sí existe una distancia considerable entre el capital cultural adquirido durante la primera socialización y el que se encuentra en el currículo.

- Las políticas que garantizan la educabilidad deben apuntar hacia dos direcciones: la primera tiene que ver con la satisfacción de necesidades básicas y la segunda con el diseño mismo de la oferta pedagógica como para que ella sea racional, es decir, adecuada a las características particulares y legítimas de los individuos y grupos sociales.

De los documentos revisados me interesa resaltar el derecho de los jóvenes a la participación de la vida cultural de su país y el esfuerzo compartido que deben contraer tanto las instituciones de educación formal como no formal, escuela–museo, en la conformación de ciudadanos y públicos para las artes, y la educación desde el goce y disfrute de las expresiones artísticas propias y ajenas, esfera que atañe directamente a la tarea educativa del museo.

2.2. Marco Nacional de la educación artística

En México, la educación artística aparece desde 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando se generan las condiciones para dar vida a tres departamentos: el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL); la Escuela Técnica de Artes y Oficios y la Escuela Nacional de Artes Gráficas. Desde entonces, la educación artística ha coexistido en los contenidos curriculares con otras asignaturas como uno de los pilares fundamentales en la reconformación y desarrollo de la sociedad mexicana a través de la educación, la cultura y el progreso social.

Previamente a este planteamiento vasconcelista, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada en 1917, en su artículo 3º plantea: “La educación que imparta el Estado, –Federación, Estados, Municipios-, tenderá a

desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”. Refiere al desarrollo armónico de “todas” las facultades del ser humano, pese a ello, en su fracción II, dicha educación irá encaminada a las demandas de mercado: “El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos, y los prejuicios”.²⁴ Este artículo presenta un planteamiento vago al no especificar cuáles son “todas” las facultades del ser humano.

La Ley General de Educación, promulgada por la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, en 1993, sí aborda la educación artística en sus artículos:

Artículo 7o.- La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

X.- Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones;

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas [...] hacia el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.
(Fracción adicionada DOF 02-06-2006)²⁵

“Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7o. y 8o. de esta Ley” (Párrafo reformado DOF 17-04-2009).²⁶

²⁴ (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

²⁵ (Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis, 2010)

²⁶ (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2010)

A nivel nacional, el Plan Nacional de Desarrollo (PND), de la actual administración (2006-2012), contempla lo siguiente: “También es indispensable crear un Sistema Nacional de Educación Artística que, respetando la pluriculturalidad propia de nuestro país, comprenda la “diversidad [...] dentro de su unidad; [difunda] la densidad cultural y [salvaguarde] los contenidos educativos, que están por encima de las diferencias [...]” (Plan Nacional de Desarrollo, 2010). El objetivo particular de una educación con calidad, ubicado en el eje tres, en el apartado: *Igualdad de Oportunidades*, es: la formación de alumnos en “destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo”,²⁷ lo que favorece la inserción al campo laboral, sobre los objetivos nacionales menciona la reducción de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida; la garantía de los derechos humanos, así como la participación en los distintos rubros del país; también contempla el desarrollo nacional con el impulso a las áreas de cultura e identidad nacional con fines de representación del país en el extranjero.

Para lograr los objetivos anteriores y los objetivos específicos del ámbito de política cultural, el PND plantea estrategias incluidas en el punto 3.8. *Cultura, arte, recreación y deporte*, en el apartado de *Cultura y esparcimiento*. Específicamente la *estrategia 21.1* concierne a la educación artística y contiene los siguientes puntos:

- 1.- La política cultural ofrecerá y alentará una oferta de manifestaciones culturales y artísticas, tanto de las expresiones nacionales como del arte y la cultura universales.
- 2.- El fortalecimiento de la educación artística profesional y la promoción de cursos y talleres de apreciación en todas las disciplinas artísticas, dirigido a los sectores de población con menor acceso a las manifestaciones.
- 3.- La enseñanza y divulgación del arte y la cultura en el sistema educativo, unido al programa de prolongación de horario de permanencia en las escuelas.
- 4.- Unir las capacidades de dependencias gubernamentales educativas y culturales con las representaciones de México en el exterior. Impulso especial al intercambio cultural con los pueblos de América Latina y el Caribe.

²⁷ (Plan Nacional de Desarrollo, 2010)

5.- Se respaldará el estudio y la investigación de la cultura y el arte nacionales, así como las instituciones de educación en estos campos para atender con suficiencia la demanda de formación, especialización y estudios avanzados en las distintas disciplinas (Plan Nacional de Desarrollo, 2010).

El PND concibe las actividades artísticas como aquellas “manifestaciones culturales y artísticas”, que refieren “al carácter recreativo y placentero del arte y la cultura”.²⁸

Del PND se desprende la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) iniciada por la SEP en 2004, y el acuerdo 592, donde se establece la articulación de los tres niveles educativos obligatorios publicado en 2011, con la cual los contenidos curriculares se organizaron en campos formativos. La educación artística se encuentra en el campo de *Desarrollo personal y para la convivencia* y favorece la *competencia Artística y Cultural*. En educación pre escolar después de la reforma (2004), el campo quedó conformado por *Expresión y apreciación artísticas* y *Desarrollo personal y social*; en la reforma en educación primaria (2009) está conformado por *Educación artística*, *Formación cívica y ética* y *Educación física*; en la reforma de secundaria (2006) está conformado por *Artes I, II y III*, donde se incluyen las cuatro disciplinas: *música*, *danza*, *artes visuales* y *teatro*; *Formación cívica y ética* y *Educación física*. Es de esta manera que se presenta la educación artística en la escuela secundaria.

En el currículo, la función del arte por ser un producto de la creatividad humana, es cultura, es conocimiento que puede ser aprendido y enseñado; por otro lado el arte proporciona desde sus propios lenguajes diferentes caminos y alternativas de interpretación y contemplación que detonan procesos mentales importantes para el desarrollo humano. Es necesaria la presencia y la enseñanza de las artes en la escuela para desarrollar en los alumnos habilidades cognitivas y procedimentales que permitan en buena medida ampliar las habilidades comunicativas, afectivas, cognitivas y perceptivas de los alumnos. Eisner en su texto *Las artes y su rol en la educación*,²⁹ menciona algunas de las bondades del

²⁸ (Plan Nacional de Desarrollo, 2010)

²⁹ (Eisner, *Las artes y su rol en la educación*. Amorrortu, 2002)

arte al incluirse en el currículo: plantea otras lógicas de pensamiento, desarrolla y favorece actitudes y habilidades hacia la indagación; impulsa la resolución cualitativa de problemas y ofrece una multiplicidad de propuestas para solucionarlos; es un dispositivo modificador de la mente; ayuda a crear conexiones y relaciones; intensifica la experiencia cotidiana; explora diferentes formas expresivas que denotan conocimiento, desarrolla la imaginación y genera conocimiento; rompe la idea de versión única; hace aportes a otros campos de estudio; favorece tanto la expresión sensible como otras formas de expresión; significa; utiliza metáforas y símbolos; desarrolla habilidades cognitivas, fomenta la diversidad cognitiva y cultural y ayuda al desarrollo y satisfacción personal, asimismo promueve una liberación afectiva y crea situaciones en que se confronta la confianza.

2.2.1. La educación plástica en la escuela

Concretamente el porqué de la plástica en la escuela y la forma de enseñanza inicia con la “implantación del dibujo como materia obligatoria en la educación elemental. De este modo la enseñanza artística en la escuela se convierte en una especie de iniciación al cultivo especializado al que deberá acceder todo ciudadano que quiera convertirse en operario avezado en las diferentes industrias”.³⁰ La presencia de la educación plástica se convirtió en tradición en la escuela secundaria, en la modalidad de taller, y sus métodos y sistemas, en un inicio, se asemejaban mucho a la formación de artistas con el Método de Dibujo de Adolfo Best Maugard³¹ y las Escuelas de Pintura al Aire Libre,³² sin embargo la

³⁰ (Agirre, 2005)

³¹ “El método consistía en un vocabulario y una gramática visual compuesta por siete elementos formales característicos del arte prehispánico, cuyas combinaciones daban por resultado los rasgos distintivos del arte popular mexicano, de manera particular los del arte decorativo. A estos elementos se sumaban los motivos de origen colonial español y los orientales, que ya formaban parte de la tradición artística del país, de manera tal que se lograra conformar una gran arte colectivo nacional con fundamento en la recuperación de la herencia prehispánica y de la influencia europea y asiática que había recibido el arte popular mexicano” (Acha, 2001).

³² Este sistema fue creado por Alfredo Ramos Martínez, y consistió en una serie de centros, en su mayoría ubicados alrededor de la ciudad, en donde los alumnos aprendían a expresarse

escuela como institución donde los conocimientos que se enseñan se reconocen como valiosos para la sociedad, los objetivos de la plástica en la escuela se modificaron con el avance del campo de la psicología y del desarrollo de investigaciones educativas.

De acuerdo con Spravkin & Alemany (2000), la educación plástica³³ en la escuela abarca funciones desde varias perspectivas: “la imagen es una representación simbólica portadora de una modalidad particular de expresión y comunicación; contribuye a la formación, desarrollo y profundización de capacidades de los alumnos, algunas de las cuales son generales y se comparten con otras disciplinas y el valor educativo reside en lo que las artes visuales en sí aportan a la experiencia humana, a su visión del mundo, al concepto de “hombre” y “civilización” y, por tanto, a la ampliación y re significación del campo cultural”.

El cambio de la educación plástica a la educación visual en la escuela se puede explicar con la definición que Balada & Juanola (1987) proporcionan de la educación visual, que engloba los aspectos antes mencionados por Spravkin & Alemany: “la que nos prepara para pensar, comprender y comunicarnos con el lenguaje visual, en general, y con el de la imagen en concreto, dentro del mundo de las artes visuales”:

La educación visual nos prepara para todos los tipos de aprendizaje basados en la observación, ya sea ésta directa, indirecta o bien de asociación. Asimismo, nos ayuda a preservarnos de las distorsiones o ilusiones ópticas propias de nuestra visión, a la vez que favorece la comprensión de los mensajes (tanto informativos como estéticos). Abarca desde la lectura sensible del entorno hasta las formas de arte tradicionales (dibujo, pintura, escultura...) así como la totalidad de la cultura de los Mass-media (Balada & Juanola Terradellas, 1987, pág. 23).

plásticamente a partir del contacto directo con la naturaleza del país, con lo que se pretendía desarrollar un arte nacional. El sistema tenía como fundamento ontológico la libertad del individuo en la creación, y como referente artístico-metodológico la escuela de Barbizon y el movimiento impresionista, ambas experiencias provenientes del ámbito francés de finales del siglo XIX (Acha, 2001).

³³ Es el hecho expresivo que nos es innato, le añadimos un contenido cultural y artístico propio que perfecciona el proceso de realización personal. (Balada & Juanola Terradellas, 1987)

Acha (2001) por su parte define, desde una reflexión histórica y de la diferenciación entre lo artístico y lo educativo, a la educación artística en México como la educación de la sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía del alumno: “Estas facultades principales del ser humano, que aquí representan su totalidad psíquica, han de estar orientadas hacia las cuestiones artísticas, en las que cada género corporiza una completa y compleja totalidad (pintura o danza, música o dibujo) [...] Los medios educativos empleados son los pedagógicos, lo mismo que sus principios, medios y fines, que varían según el criterio rector a que ella obedezca. Él (el alumno) es iniciado en las actividades básicas del artista y del crítico, del teórico y del historiador” (págs. 14-18).

Concluyo con la idea de que el campo de la educación artística contiene un sinfín de concepciones, acepciones, visiones, valores, de las cuales se han estudiado sus bondades y beneficios en las diferentes etapas evolutivas del hombre y de la humanidad, dando como resultado un buen número de investigaciones que nutren este campo de conocimiento. Esto se refleja en el alto nivel de especialización en la enseñanza y formación profesional de artistas quienes llevan a su máxima expresión cada una de las disciplinas artísticas. En el ámbito escolar, nivel básico, la educación artística constituye parte del contenido curricular cuyo fin es completar la educación de los alumnos a través del desarrollo de habilidades y competencias, además de elementos técnicos y procedimentales para la creación de productos artísticos propios.

Esta revisión de documentos nacionales e internacionales sobre educación artística da un panorama poco alentador, se menciona como un punto importante y necesario de la educación y el desarrollo nacional, pero adyacente a la formación de los alumnos, dando prioridad a la formación científica o tecnológica (asunto muy ligado al proyecto de nación y planes de desarrollo en México).

Por lo anterior no es difícil “afirmar que la educación artística en nuestro país es más un propósito que una realidad” (Aguilar, 2004), no alcanza a obtener, todavía, su importancia en la formación armónica e integral de los alumnos, se desplaza hacia el fomento de actividades para el tiempo libre como

entretenimiento y como un medio más para “alentar la creación de pequeños y medianos negocios.”³⁴

Gómez (2001) en la investigación que realizó sobre la educación artística en la escuela menciona precisamente esta limitación que no hace factible una garantía de inclusión real de las artes en este campo: “Esta tendencia utilitaria de las artes (dicotomía arte utilitario - arte expresión) crea condiciones adversas para el desarrollo de modelos educativos que favorezcan procesos de educación integral a través de las artes”, menciona algunas otras dificultades:

Las propuestas que se han puesto en marcha pocas veces logran equilibrar en sus propuestas el desarrollo de la sensibilidad, la percepción y la imaginación como bases para una praxis artística; se consideran estas capacidades como la educación artística en sí misma.

La dificultad que conlleva el propio concepto, educación artística, ya que se encuentra constituido por dos términos pertenecientes a formas de pensamiento divergente. En el caso de educación, concepto que forma parte del universo de las ciencias, se plantea necesidades de programación, planeación, conocimiento de procesos y recursos en el aprendizaje. Las artes, por el contrario, poseen una zona de abstracción que no es posible conceptualizar ni planificar porque tiene que ver precisamente con las formas individuales en que cada ser humano ejerce el arte, participa de ella y la integra a la vida misma. (Gómez V. E., 2001).

Estaría faltando, como lo menciona Acha (2001) tanto en el diseño curricular como en la actualización del docente frente a grupo que “el manejo de los recursos recupere el equilibrio entre la función estética y la función práctico-utilitaria para poder actualizarse” (p. 18). Partiendo de esta afirmación los fines de la educación artística quedarían expresados de la siguiente forma por este mismo autor:

[...] orientará al alumno en la apreciación artística, para que él aprenda a reconocer lo temático, estético y artístico de una obra de arte, y exprese verbalmente sus sensaciones, pensamientos, sentimientos y fantasías (o interpretaciones) que ella le suscite. También aprenderá a evaluarla conceptualmente. El adolescente será iniciado en los quehaceres del

³⁴ (Plan Nacional de Desarrollo, 2010)

crítico, del teórico y del historiador de las artes, más que en los del artista, tan encumbrado hasta hace poco y que ahora sirven para apoyar la apreciación.

En la educación artística para la secundaria, el alumno conocerá la educación por el arte, cuando el tema de las obras de arte sirven como referencia a realidades culturales, sociales e históricas. Asimismo se familiarizará con las cargas estéticas y las genérico artísticas, las otras dos funciones de la obra de arte. (Acha, 2001, pág. 123).

La apreciación forma parte de los ejes bajo los cuales se plantea la educación artística en México, los otros dos son sensibilización y contextualización.³⁵ En el siguiente apartado profundizaré en la forma en que está organizada la educación artística en la escuela secundaria y concretamente la educación artística en artes visuales.

2.3. Educación artística en la escuela secundaria

La educación secundaria en México se fundó en el año de 1925, instituida como un paso propedéutico hacia la educación superior. En 1923 la escuela secundaria firma la carta de ciudadanía conformándose como una institución educativa sólida y con características particulares. De igual manera, en 1930, se crea la secundaria técnica, seguida de una reforma con enfoque socialista en 1934. De 1970 a 1974 durante la reforma de Chetumal³⁶ se divide el currículo escolar en áreas y asignaturas, cumpliendo con la necesidad de masificación del conocimiento. La función que desempeñaría, dentro de la educación mexicana, fue replanteada, instituyéndose como obligatoria en 1993, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

³⁵ Estos ejes corresponden al plan de estudios 2006, en el plan de estudios 2011 el eje de sensibilización cambia por el de expresión.

³⁶ "Reunión donde se elaboraron los resolutivos que guiarían la orientación de la secundaria y que versaron sobre 7 aspectos: 1) Definición de objetivos de la educación básica; 2) El plan de estudios y sus modalidades; 3) Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje; 4) Las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5) los auxiliares didácticos; 6) La organización de la educación media básica y funcionamiento escolar y 7) Los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales. Sobre su definición se concluyó que: "La educación media básica es parte del sistema educativo que, *conjuntamente con la primaria*, proporciona una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad". (Sandoval, 2000, págs. 40 - 50)

Desde aquel momento la educación secundaria estuvo determinada por nuevas funciones y objetivos dentro del sistema educativo mexicano, constituyéndola como el tercer nivel de educación básica, la cual se encuentra conformada por un total de 12 grados (tres años de pre escolar, seis años de primaria y tres años de secundaria). Es así que a partir del ANMEB y las recomendaciones internacionales, de proporcionar una educación pedagógica y obligatoria se inicia la renovación curricular.

La educación secundaria formaría parte de las políticas educativas en los planes y programas que darían pie a nuevas estrategias, debido a la demanda proyectada para el año 2010 (poco más de 33 millones de niños y adolescentes hasta los 14 años de acuerdo con el PND 2010), emergiendo como uno de los grandes desafíos que enfrentaría el sistema educativo mexicano hoy: “cómo educar a universos crecientemente heterogéneos de niños y adolescentes, y cómo interactuar con aquellos frente a los cuales existe muy poca experiencia institucional” (López N. , 2007).

Los servicios educativos que se tendrían que ofrecer no sólo contemplarían la cobertura de la enorme demanda sino también un nuevo planteamiento en cuanto a su calidad. Al respecto Torres (2006) menciona: “[...] se trata no sólo del derecho a la educación sino a otra educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento, una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy [...]”

Después del ANMEB, la RIEB iniciada en 2004 con la Reforma en educación pre escolar, tuvo como objetivo la articulación curricular de la educación básica. La educación artística como competencias³⁷ que los alumnos deben adquirir vislumbra en cada nivel a las cuatro disciplinas: música, danza, plástica y teatro. Esta reforma comenzó en el nivel pre escolar (2004) e incluyó como campo

³⁷ En el acuerdo 592 una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). (Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011).

formativo la *Expresión y apreciación artísticas*. La reforma en educación primaria (2009) vinculó el campo formativo de pre escolar con el campo formativo *Desarrollo personal y para la convivencia*, donde se encuentra la educación artística junto con la formación cívica y ética y educación física y por último la Reforma Integral Educativa en Secundaria (RIES) (2006) contempló el mismo campo formativo de primaria: *Desarrollo personal y para la convivencia* que contiene también la formación cívica y ética y educación física y la asignatura de educación artística se llama *Artes*.

El cambio curricular y organizativo comenzó con los siguientes postulados: cubrir el rezago educativo, reducir la deserción y elevar la calidad de la institución. Sin embargo, debido a las discusiones, análisis y negociaciones realizadas, la reforma dejó de ser integral y se transformó sólo en Reforma de la Educación Secundaria (RES) y, es hasta el año 2006, con el acuerdo 384 que se establece el nuevo Plan y Programa de Estudio de educación secundaria con el enfoque centrado en competencias y la RES entra en vigencia.³⁸ La RES puesta en práctica se enfocó en la necesidad del mundo globalizado, los nuevos lenguajes y las herramientas tecnológicas que sobrepasaban el plano educativo; por lo que se vio obligada a determinar un plan estratégico donde se eliminaron algunas materias y se crearon otras, mismas que se concentran en un sólo grado. Ello representa un reto para los docentes, a pesar de la carga curricular que caracteriza la secundaria; sin embargo, lejos de una actitud de queja ante lo impuesto por las autoridades educativas, se enfrenta un nuevo enfoque para cumplir la demanda curricular y en la búsqueda de estrategias didácticas para la implementación de discursos contemporáneos como: la diversidad, las tecnologías, el estudio cívico y ético.

De acuerdo con la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF): “La escuela secundaria se cursa en tres años, en los que se busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática. Los jóvenes que egresan de

³⁸ (Reforma a la Educación Secundaria 2006, 2010)

secundaria tienen capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimientos, cuidan de la salud y del ambiente”.³⁹

Y se ofrece en tres modalidades:

MODALIDAD	TURNOS	CARACTERÍSTICAS
Secundaria General	Matutino (7:30 a 13:40 horas) Vespertino (14:00 a 20:10 horas)	Las clases se organizan en 35 sesiones a la semana, la mayoría con contenidos de formación general y algunas otras de desarrollo de habilidades
Secundarias Técnicas	Matutino (7:00 a 14:00 horas) Vespertino (14:00 a 21:00 horas)	Además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brinda una educación tecnológica básica que permita al alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas; la apreciación del significado que la tecnología tiene en su formación para participar productivamente en el desarrollo del país. De acuerdo a su propuesta curricular, se caracteriza por ser: formativa, propedéutica y fortalecedora de la cultura tecnológica básica; se agrupa, en el D.F., en el área agropecuaria, así como el área industrial y de servicios administrativos de apoyo para la producción, ofreciendo una gama de 21 actividades tecnológicas. Con una carga horaria de 12 y 8 respectivamente, según las actividades que se imparten en cada escuela. El alumno egresado de esta modalidad, obtiene un diploma que avala su Actividad Tecnológica. Aunado a este servicio educativo, se ofrecen Cursos Modulares de Formación Tecnológica para personas mayores de 15 años que desean especializarse en alguna tecnología que les permita acceder al mercado de trabajo y pueden elegir entre 23 opciones, entre las que destacan: industria del vestido, secretariado y computación
Tele secundarias	Matutino (8:00 a 14:00 horas)	Atiende la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, apoyando el servicio en el uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, videos). Hay un profesor por grupo que facilita el aprendizaje y brinda apoyo didáctico.
Secundarias para Trabajadores	Matutino (7:30 a 13:40 horas) Vespertino	Se ofrece a personas de 15 años o más. Su plan de estudios no incluye actividades tecnológicas, taller, ni educación física.

³⁹ (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2011)

	(14:00 a 20:10 horas)	
	Nocturno (17:00 a 21:45 ó 17:30 a 22:15 horas)	

Tabla 1 Modalidades del servicio de escuela secundaria⁴⁰.

La educación secundaria a partir de la RES 2006,⁴¹ se caracteriza de la siguiente manera:

Es el último tramo de la escolaridad básica obligatoria, por lo tanto debe estar articulada con los otros dos niveles (primaria y secundaria).

Debe asegurar que todos sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo común, independientemente de la modalidad en la que cursen sus estudios.

Es el espacio que el Estado ofrece para la educación formal de los adolescentes. En este sentido, es fundamental el reconocimiento y atención de sus intereses y necesidades afectivas, cognitivas y sociales, tanto en el currículo como en el ambiente escolar en general.

Es necesario trabajar para hacer de las escuelas verdaderas comunidades de aprendizaje, donde los alumnos encuentren apoyo y estímulo para la consecución de sus retos y donde los maestros sean, también, activos sujetos de aprendizaje.

Una real transformación de la cultura escolar y de las prácticas de enseñanza sólo puede darse si se consideran los distintos campos del terreno educativo: el curricular y su derivación en materiales educativos; la gestión y organización escolar y del sistema; y la formación y actualización de docentes, directivos y equipos técnicos.

Los centros escolares son diversos y únicos, no sólo por su dimensión o por el contexto que les rodea, sino porque sus integrantes tienen formas de relación particulares, maneras diversas de asumir la responsabilidad profesional, así como normas implícitas, tradiciones y fortalezas. Así, los procesos y acciones que se impulsen habrán de considerar ritmos e intensidades distintos de apropiación.

Las escuelas no son entidades aisladas. Pertenecen a un sistema con prioridades y normas de operación que influyen decisivamente en la constitución de sus relaciones y prácticas, así como en el ejercicio de las funciones profesionales de cada uno de los actores que en él participan. Para lograr un cambio en la escuela es necesario que éste sea acompañado por un cambio en el sistema.

⁴⁰ Ídem

⁴¹ (Reforma a la Educación Secundaria 2006, 2010)

Un sistema que asume el logro educativo de todos los estudiantes como prioridad debe asegurar que sus escuelas funcionen regularmente, promover que sus integrantes desempeñen con profesionalismo su tarea y ofrecer mayores márgenes de autonomía para la toma conjunta de decisiones.

La escuela secundaria tiene mayores posibilidades de constituirse en una verdadera comunidad de aprendizaje cuando las normas que la regulan laboralmente promueven la estabilidad de la planta docente y el uso efectivo del tiempo dedicado a la enseñanza.

Sobre los docentes menciona:

El motor fundamental del cambio son los maestros y las maestras. Ninguna propuesta —por mejor que ésta sea— tendrá posibilidades de transformar la práctica educativa si los profesores no asumen el compromiso por el cambio y participan activamente en su construcción.

La formación inicial y la actualización y capacitación permanentes de los maestros deben articularse como un continuo cuyo propósito común sea la construcción de una carrera profesional a lo largo de toda la vida.

El desarrollo profesional de los directivos y docentes en servicio, no sólo depende del compromiso que éstos establezcan individualmente con el fortalecimiento de sus competencias, sino de la existencia de estructuras institucionales que aseguren las condiciones para que todos accedan a una oferta oportuna y pertinente de actualización y pongan en práctica lo aprendido.

Sobre el currículum:

El currículum debe estar centrado en el desarrollo de capacidades y competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad.

El plan y los programas de estudio de la educación secundaria conservan su carácter nacional, pero reconocen la riqueza de la diversidad y, en ese sentido, la necesidad de una mayor flexibilidad.

Fortalecer aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer.

Estos nuevos enfoques centran la atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el

fortalecimiento de actitudes para una sociedad democrática, participativa y ciudadana.

El Plan de Estudios 2006 de la educación secundaria tiene entre sus orientaciones didácticas las siguientes:

1. Incorporar los conocimientos previos de los alumnos.
2. Promover el trabajo grupal y construcción colectiva del conocimiento.
3. Optimizar el uso del tiempo y del espacio.
4. Seleccionar materiales adecuados.
5. Impulsar la autonomía de los estudiantes.
6. Evaluación.⁴²

La Educación Artística en secundaria queda expresada en el estudio de las Artes, que contemplan la Danza, la Música, el Teatro y las Artes Visuales. La asignatura de Artes tiene el objetivo general de que los estudiantes:

Desarrollen un pensamiento artístico, utilicen de manera intencional los recursos, elementos y materiales de las Artes, para expresar sus ideas, sentimientos y emociones, aprecien producciones artísticas diversas, emitan juicios críticos e informados, relacionen el arte con distintos aspectos de su vida y reconozcan su derecho y capacidad de crear, disfrutar y apreciar el arte.⁴³

Lo anterior a través del

Desarrollo de las habilidades de sensibilidad, percepción y creatividad, organizadas en tres ejes de enseñanza: expresión, apreciación y contextualización... y un plan de estudio para cada una de las disciplinas: Teatro, Danza, Artes y Música⁴⁴.

Particularmente, el programa de estudios Artes está conformado en cada grado escolar por cinco bloques y sugiere abordar uno por bimestre. Los objetivos generales de esta asignatura son:

- Desarrollar un pensamiento artístico.

⁴² (Programa de Estudio 2006 Artes. Artes Visuales, 2006)

⁴³ *Idem*

⁴⁴ *Idem*

- Utilizar de manera intencional los recursos, elementos y materiales de las Artes, para expresar ideas, sentimientos y emociones.
- Apreciar producciones artísticas diversas.
- Emitan juicios críticos e informados.
- Relacionar el arte con distintos aspectos de su vida.
- Reconozcan su derecho y capacidad de crear, disfrutar y apreciar el arte.

Los propósitos generales de Artes Visuales:

Ofrecer a los estudiantes diversas experiencias con las artes visuales, que les permitan entender el vínculo entre las imágenes y el mundo social, y que les faciliten la comprensión de las diferentes formas que han representado la realidad por medios visuales.

Fortalecer en los estudiantes, la creatividad, percepción y sensibilidad estética, orientándolas hacia la producción, apreciación e interpretación de obras artísticas visuales y de diferentes tipos de imágenes.

Brindar a los estudiantes elementos propios del lenguaje visual, que les permitan tanto ampliar sus posibilidades expresivas como comprender y valorar representaciones visuales de carácter artístico, simbólico y documental, producidas en diferentes contextos culturales y en distintas épocas.

Este programa está organizado en propósitos de grado y bloques. El primero define las finalidades pedagógicas a lograrse cada año escolar, en fin, aspectos generales de la propuesta y las experiencias que se pretenden motivar con la disciplina. Los bloques (ver tabla 2) por su parte presentan propósitos, contenidos, aprendizajes esperados⁴⁵ y comentarios y sugerencias didácticas.

⁴⁵ En el acuerdo 592 los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias. (Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011).

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
1. Las imágenes de mi entorno	1. Las imágenes publicitarias	1. Las imágenes artísticas
2. ¿Qué es la imagen figurativa?	2. Imágenes y símbolos	2. Acercamiento al mundo de las artes visuales
3. Composición de la imagen: formatos y encuadres	3. Medios de difusión de las imágenes	3. El lenguaje de la abstracción geométrica
4. La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	4. El cuerpo humano en la imagen	4. El lenguaje de la abstracción lírica
5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura	5. El cuerpo humano en la escultura	5. Arte colectivo

Tabla 2 Bloques por grado. Plan de estudio. Artes

La educación artística en artes visuales en nivel secundaria pretende familiarizar y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que cada una de las artes les sea reveladora en su formación, en un ambiente flexible y organizado, en el que los docentes y directivos adquieren la responsabilidad de hacer posibles dichos objetivos, por ello, y así se menciona, la formación y actualización continua de los docentes es fundamental.

2.3.1. Caracterización del plan de estudios de Artes-Artes Visuales 2006

Los dos docentes entrevistados utilizan el programa de estudios 2006. Por dicha razón realicé una descripción y caracterización del programa, que escribo a continuación: el programa de estudio de la asignatura de Artes Visuales 2006 está conformado por un propósito de grado y cinco bloques. Cada uno de los bloques presenta propósito, contenidos, aprendizajes esperados, comentarios y sugerencias didácticas.

El propósito de grado define las finalidades pedagógicas a lograrse en cada año escolar, con el fin de que el maestro y los alumnos conozcan, desde el principio, los aspectos generales de la propuesta de formación educativa, así

como las experiencias que se pretenden motivar con la disciplina. El programa sugiere abordar un bloque por bimestre. Los contenidos definen las habilidades, los procedimientos y los conceptos que los alumnos ponen en juego en las tareas que realizarán con las artes visuales. Los aprendizajes esperados⁴⁶ representan una guía que será de utilidad para que los docentes, e incluso los alumnos, dirijan el proceso educativo y oriente la evaluación. Por último, se presentan sugerencias y comentarios que facilitan la tarea del docente, contiene términos, definiciones, aclaraciones del sentido de los contenidos, así como materiales y recursos en que puede apoyarse.

En el primer año de secundaria, los contenidos se centran en el entorno natural y urbano del estudiante, y el plan de estudio está encaminado a un acercamiento a las imágenes figurativas, con estos se espera que el alumno describa, identifique y utilice los elementos básicos del lenguaje visual que le permita analizar los objetos e imágenes, para expresarse empleando adecuadamente los recursos propios del lenguaje visual. Asimismo, se dirige a que los alumnos reconozcan el uso de la imagen como portadora de informaciones visuales, a la apreciación de las cualidades visuales del entorno natural y urbano y a la interpretación de dichas imágenes e informaciones (Tabla 4).

⁴⁶ Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias. Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos. (Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011)

PRIMER AÑO	Bloque 1. Las imágenes de mi entorno	Bloque 2. ¿Qué es la imagen figurativa?	Bloque 3. Composición de la imagen: formatos y encuadres	Bloque 4. La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	Bloque 5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura
	Propósitos: <p>Descubrir los usos y significados de las imágenes en el entorno cotidiano y en la sociedad actual.</p> <p>Conocer la función documental de la imagen para registrar y representar algún hecho o aspecto de la realidad.</p>	Propósitos: <p>Conocer las características de las imágenes figurativas y distinguir algunas de sus variantes a través de representaciones realistas y no realistas.</p>	Propósitos: <p>Conocer y experimentar con el formato y el encuadre como recursos de composición visual de imágenes bidimensionales.</p>	Propósitos: <p>Expresar ideas, emociones o experiencias acerca de la naturaleza o la ciudad mediante la elaboración de imágenes.</p> <p>Reconocer el valor estético y sociocultural de diversas representaciones de la naturaleza y el espacio urbano de México y de otros países.</p>	Propósitos: <p>Expresar ideas, emociones o experiencias acerca de la naturaleza o la ciudad mediante la elaboración de esculturas.</p> <p>Reconocer el valor estético y sociocultural de diversas representaciones de la naturaleza y el espacio urbano en la escultura de México y de otros países.</p>
	Aprendizajes esperados: <p>Identifica la diversidad de imágenes en su entorno.</p> <p>Describe las cualidades visuales de las imágenes documentales.</p> <p>Identifica el trabajo de diversos autores que han trabajado en el ámbito del fotoperiodismo y del reportaje visual.</p>	Aprendizajes esperados: <p>Utiliza diversos recursos visuales para crear imágenes figurativas</p> <p>Identifica elementos plásticos de imágenes figurativas realistas y no realistas.</p> <p>Identifica la obra de algún artista mexicano o extranjero que se ubique en el ámbito de lo figurativo.</p>	Aprendizajes esperados: <p>Emplea de manera creativa recursos de composición visual en la realización de producciones bidimensionales.</p> <p>Identifica la influencia del encuadre y del formato en la realización de una imagen.</p>	Aprendizajes esperados: <p>Analiza las cualidades visuales del entorno natural y de los objetos.</p> <p>Emplea elementos del lenguaje visual en la realización de creaciones a carácter persona que tengan como tema su relación con los entornos natural y/o urbano.</p> <p>Identifica la obra de diversos artistas mexicanos y extranjero, que se inspire en la naturaleza y la ciudad.</p>	Aprendizajes esperados: <p>Analiza las cualidades visuales del entorno natural y/o urbano, empleando términos adecuados para expresar su experiencia sensorial.</p> <p>Emplea elementos del lenguaje visual en la realización de creaciones escultóricas que tengan como tema su relación con los entornos natural y/o urbano.</p> <p>Identifica la obra de diversos escultores mexicanos y extranjero cuya obra se inspire en la naturaleza.</p>

Tabla 3 Propósitos y aprendizajes esperados del primer año de educación secundaria, del plan de estudios 2006

En el segundo año de secundaria el plan de estudios se dirige a las imágenes publicitarias, a las simbólicas, a aquellas que están en la naturaleza, en el espacio urbano y la imagen del cuerpo humano. Además de la identificación de los medios de difusión de las mismas. Pretende generar una actitud crítica hacia los mensajes publicitarios a través de la identificación y el empleo de los elementos del lenguaje visual y comunicativo. La exploración y el reconocimiento

de las posibilidades expresivas y cualidades estéticas de la imagen, darán pie a la interpretación y apreciación (Tabla 5).

SEGUNDO AÑO	Bloque 1. Las imágenes publicitarias	Bloque 2. Imágenes y símbolos	Bloque 3. Medios de difusión de las imágenes	Bloque 4. La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	Bloque 5. El cuerpo humano en la escultura
	Propósitos: Analizar los recursos de comunicación visual de la imagen publicitaria, así como algunos de sus efectos en el entorno social.	Propósitos: Analizar la función comunicativa visual por medio de la interpretación de imágenes sagradas, mitológicas y alegóricas pertenecientes a diferentes culturas del presente y del pasado.	Propósitos: Analizar las características, funciones y procesos de producción involucrados en algunos medios de difusión de las imágenes.	Propósitos: Expresar ideas, sentimientos y experiencias en torno de sí y los demás por medio de imágenes que representen el cuerpo humano. Reconocer el valor estético y cultural de diferentes representaciones del cuerpo humano en las artes visuales de México y de otros países.	Propósitos: Expresar ideas, sentimientos y experiencias en torno de sí y de los demás por medio de las creaciones escultóricas que representen el cuerpo humano. Reconocer el valor estético y cultural de diferentes representaciones del cuerpo humano en la escultura de México y otros países.
	Aprendizajes esperados: Emplea recursos visuales y comunicativos de la imagen publicitaria en sus propias producciones visuales. Interpreta imágenes publicitarias mostrando una actitud crítica frente a su forma y contenido.	Aprendizajes esperados: Reconoce la capacidad de la imagen para simbolizar diferentes contenidos y la utiliza en sus propias producciones. Interpreta el significado de las imágenes simbólicas con las que entra en contacto.	Aprendizajes esperados: Identifica los diversos medios de difusión de las imágenes fijas y en movimiento en su entorno cotidiano. Reconoce algunas funciones y usos de dichos medios.	Aprendizajes esperados: Identifica diversos tipos de retratos y aprecia sus cualidades visuales. Emplea elementos del lenguaje visual en la realización de imágenes que tengan como tema el cuerpo humano. Identifica diversas imágenes de artistas y culturas diversas, inspiradas en el cuerpo.	Aprendizajes esperados: Reconoce las características de esculturas que representen al cuerpo humano de tipo realista y no realista y aprecia sus cualidades plásticas.

Tabla 4 Propósitos y aprendizajes esperados del segundo año de educación secundaria del plan de estudios 2006

Los bloques del tercer año se caracterizan por plantear en la formación de los alumnos una exploración estética e interpretativa más profunda, a través de la investigación, producción y expresión verbal y escrita propia en torno a las artes visuales. Plantea, además, un acercamiento a procesos de trabajo o museográfico que le facilitará el conocimiento del mundo profesional del arte. El alumno se concentrará en fomentar su participación, en colectivo, con la experimentación y

creación de obras propias en las que se vean reflejadas las habilidades adquiridas durante su formación. Los temas se enfocan en el abstraccionismo, el muralismo y el arte contemporáneo, lo que permite ampliar las posibilidades de interpretación así como la función y lugar del arte dentro de la sociedad en la que vive (Tabla 6).

	Bloque 1. Las imágenes artísticas	Bloque 2. Acercamiento al mundo de las artes visuales	Bloque 3. El lenguaje de la abstracción geométrica	Bloque 4. El lenguaje de la abstracción lírica	Bloque 5. Arte colectivo
TERCER AÑO	<p>Propósitos:</p> <p>Investigar acerca de los significados del concepto de arte y de artes visuales.</p> <p>Conocer las funciones que tiene la imagen artística en la sociedad actual.</p>	<p>Propósitos:</p> <p>Descubrir diversos aspectos del mundo profesional del arte mediante el acercamiento al proceso de trabajo de algún artista visual y a las profesiones e instituciones dedicadas al estudio, a la preservación y a la divulgación de las imágenes artísticas en la actualidad.</p> <p>Realizar un montaje museográfico.</p> <p>Poner en práctica los conocimientos adquiridos acerca del arte, por medio de la elaboración de textos críticos.</p>	<p>Propósitos:</p> <p>Ampliar las posibilidades de expresión a través de la realización de imágenes abstractas de tipo geométrico y orgánico.</p>	<p>Propósitos:</p> <p>Ampliar las posibilidades de expresión a través de la realización de imágenes abstractas de carácter lírico y espontáneo.</p>	<p>Propósitos:</p> <p>Conocer el proceso básico de realización de la pintura mural y su historia en distintos lugares y épocas, especialmente en México.</p> <p>Explorar las posibilidades de creación visual que ofrecen el ensamblaje y la instalación como medios de producción del arte contemporáneo.</p>

Aprendizajes esperados:	Aprendizajes esperados:	Aprendizajes esperados:	Aprendizajes esperados:	Aprendizajes esperados:
<p>Identifica diversos propósitos de la imagen artística.</p> <p>Expresa su propia opinión acerca del arte y de las artes visuales, tomando en cuenta sus distintos significados.</p>	<p>Identifica diversas profesiones relacionadas con el mundo de las imágenes y de las artes visuales.</p> <p>Expresa su opinión acerca de la imagen artística mediante la realización de textos.</p> <p>Colabora en el montaje de exposiciones para difundir su propio trabajo visual.</p>	<p>Utiliza recursos del lenguaje visual de la abstracción geométrica para crear sus propias producciones.</p> <p>Identifica el trabajo de diversos artistas que han trabajado la abstracción geométrica y orgánica en México y otros países.</p>	<p>Utiliza recursos del lenguaje visual de la abstracción lírica y espontánea para crear sus propias producciones.</p> <p>Identifica el trabajo de diversos artistas que han trabajado la abstracción lírica en México y en otros países.</p>	<p>Colabora en la realización de producciones visuales colectivas (murales, instalaciones y ensamblajes).</p> <p>Reconoce las características de distintos momentos en la historia de la pintura mural de México y de otras culturas.</p> <p>Identifica al ensamblaje y la instalación como medios de producción del arte contemporáneo.</p>

Tabla 5 Propósitos y aprendizajes esperados del tercer año de educación secundaria del plan de estudios 2006

El planteamiento curricular de la asignatura de artes visuales, plantea un avance paulatino en la noción de los alumnos sobre la lectura y apreciación de las artes visuales y las imágenes publicitarias. En el segundo año se encuentran en el intermedio, donde éstas recuperan su sentido más amplio, no sólo en las categorías estéticas: bonito o feo, lo coleccionable o desechable y la simple observación; sino que los alumnos de este grado comienzan un proceso de análisis e interpretación de dichos elementos. Es en este período donde se encuentra también el acercamiento al museo y en donde la forma de enseñanza de las artes que ofrecen los museos de arte puede fortalecer los ejes de apreciación y contextualización. Hacia el tercer año la configuración del arte comienza también a expandirse, ahora los objetos tienen que ver con ellos mismos y con los otros en su entorno más inmediato y también en el más lejano. La exploración y uso del lenguaje visual al producir sus obras les permitirá percibir más tarde experiencias proyectadas hacia el goce estético. A partir de los aprendizajes esperados y el contenido de cada bloque es como los docentes de Artes Plásticas planean y abordan la enseñanza de las Artes Visuales en secundaria.

En 2011 se publica el acuerdo 592 donde queda expresada la articulación de la educación básica, ubicando a la educación artística en el *Campo de desarrollo personal y para la convivencia* cuya finalidad es:

Que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. Asimismo, acepta en las vivencias y el debate que se genera sobre ellas, su base metodológica, para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de roles. Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia. (...) En este campo se integran, con la misma perspectiva formativa, los espacios curriculares que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad. En conjunto, estos espacios favorecen el trabajo colaborativo como sustento de la confianza comunitaria para el siglo XXI. El lenguaje estético que contienen las diversas expresiones artísticas contribuye no sólo a crear públicos formados que disfrutaran las artes, sino constituyen espacios de detección de talentos que pueden favorecerse con apoyo especializado.⁴⁷

La asignatura de educación artística queda expresada de la siguiente manera en el mismo acuerdo:

La asignatura en los dos niveles educativos (primaria y secundaria) se organiza en distintas manifestaciones artísticas: Música, Expresión corporal y danza –en primaria, y Danza –en secundaria, Artes visuales, y Teatro. Para favorecer el desarrollo de la competencia Artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás. En secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante

⁴⁷ (Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011).

la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico.⁴⁸

Con esta renovación curricular la escuela secundaria reconocería además de la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa, el alcance de “Una gestión con bases democráticas en que la toma de decisiones se centre en el aprendizaje de los alumnos, con corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas”⁴⁹, acción necesaria para mejorar su eficacia y equidad, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje, además expresa “La necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad”.

A lo largo de todo este trayecto en el desarrollo curricular de la educación artística, el perfil del docente que imparte esta asignatura también ha cambiado. Al respecto me referiré al perfil de los docentes de Actividades tecnológicas o “los de taller” como los nombra Sandoval (2000) quien da un panorama histórico sobre el perfil que han tenido dichos docentes: en un inicio como profesores “empíricos” desde la “concepción de fortalecer en el nivel la preparación para el trabajo”, otros maestros con formación normal superior y otros egresados de normal tecnológica (págs. 135-140), además de los docentes que contaban con carreras técnicas o con conocimiento del oficio que enseñarían. Hoy en día para los nuevos aspirantes que quieran impartir Artes visuales, es requisito contar con estudios de

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ Ídem

nivel licenciatura en artes visuales, diseño gráfico o carreras afines y el proceso de selección implica una serie de evaluaciones.

Por lo anterior la importancia de la actualización docente se encuentra en el impacto que puede alcanzar hacia el interior de la escuela en la búsqueda de nuevas prácticas y en la diversificación de estrategias, materiales y recursos educativos que administren una educación de calidad a los alumnos. A mi parecer no es, como lo menciona Eisner (2002) en su conferencia *¿Qué puede aprender la educación de las artes?*, alentar utopías, sino efectivamente “generar otras visiones de educación, y otros valores para guiar su realización; asumir concepciones más generosas de cómo construir la escolaridad, es decir, ideas que inspiren nuevas visiones, valores y, especialmente, nuevas prácticas”.

2.4. Educación artística en museos de arte

La evolución de los museos como los conocemos al día de hoy, su conformación, análisis y evaluación, tiene raíces en el coleccionismo y las transformaciones históricas sobre la concepción del hombre y el valor de los objetos. Lorenzo el Magnífico denominó a su colección de libros y gemas *museo dei codici e cimeli artistici. ca.1450*. A partir de entonces se utilizaría el término “museo” para nombrar las colecciones al resguardo de particulares o de la iglesia. También se denominaba así al lugar dedicado al estudio y a la contemplación. La diversidad y especialización de estos lugares, a partir de 1550, derivó en *studiolos, gallerías y gabinetes* que, de acuerdo con Fernández (1988), su “principal objetivo era el de ordenar objetos en manos de las clases aristócratas y eclesiásticas”, y los gabinetes fueron los que “<<formaron los núcleos de los futuros fondos museales>>”. En su interior, siempre abundantes, se operan lo inicios de las clasificación científica y la transformación de bienes privados en patrimonios nacionales>>”, también aparecen las *wunderkamera*⁵⁰ y *kunstkamera*⁵¹, todos estos fueron los precursores directos de los museos actuales.

⁵⁰ Cámara de las maravillas, dedicada a las rarezas humanas (Witker, 2000).



Ilustración 1. Maarten van Heemskerck (1498-1574), pintor y grabador manierista flamenco, de gran importancia para la historia de los museos, de la museología y de la museografía por los testimonios que dejó plasmados en su cuaderno de apuntes (1553-15-) que se encuentra en la Kupferstichkabinet, en Berlín, Alemania. Los dibujos de van Heemskerck llevados a cabo en Roma o con motivo de su estancia en esa ciudad (1532-1534) permiten estudiar la forma de guardado, colocación y visualización de las obras en las colecciones de los nobles italianos del Renacimiento.

El cambio paulatino en la conformación de las colecciones y su metamorfosis de privadas a públicas (patrimonio cultural), la preservación y divulgación de los acervos conformados (historia, ciencia y arte), el valor histórico, educativo y de investigación (ver tabla 6), hacen que el interés referente al análisis y evaluación de las exposiciones y actividades que ofrecen los museos, hoy, se centre en el usuario de museo, considerando tres aspectos sobre el acercamiento entre los objetos museales y el usuario: las interpretaciones del usuario respecto del objeto museístico, la definición de un perfil socio demográfico y sus motivaciones y expectativas como usuario.

⁵¹ Cámara de Artes, concentraban todas las obras de arte (Witker, 2000).

	MUSEO	DESCRIPCIÓN	VISIÓN / MISIÓN	IMPACTO AL MUSEO ACTUAL
MUNDO HELÉNICO	<i>Museion</i> Templo dedicado a las musas, hijas de la memoria (<i>Mnemosine</i>) diosas de las artes, las ciencias y la historia.	Lugares de investigación y reflexión de la ciencia y de la filosofía, primer contacto entre el museo y las academias.	Tres lugares donde <<el mundo helénico mostró sus colecciones públicas, estimadas por sus implicaciones históricas, estéticas y religiosas, [...] dando una muestra clara de las diversas expresiones museísticas de la época, [...] (además de un claro antecedente del coleccionismo), delineando la tendencia contemporánea a ver al museo como un espacio abierto al conocimiento [...] y a humanizar la relación entre los sujetos y los objetos en ellos presentados>> ⁵² .	Antecedentes occidentales de la tendencia contemporánea del museo como espacio abierto al conocimiento.
	<i>Tesauroi</i> O tesoros de templos y santuarios, en el siglo V a.C.,	Colecciones abiertas al público y es donde se comienza el inventario de las piezas como lo conocemos hoy (nombre, fecha, etc.).	El templo no es sólo el lugar de oración y del contacto místico: para el visitante también es ocasión de delectación, de edificación, o de simple curiosidad.	
	<i>Pinacotecas, de pinas</i> Significa tablas.			
IMPERIO ROMANO		Marco Agripa, ministro y yerno de Augusto, en Roma, se interesa en reagrupar las obras exiliadas su lugar de origen y silenciadas en colecciones privadas.	<<Factor de enriquecimiento cultural, avalaba el derecho del pueblo a participar en fenómenos culturales. La primera declaración explícita del valor de una colección como patrimonio cultural de todos>> ⁵³ .	Humanizar y dinamizar la relación entre los sujetos y los objetos en ellos preservados.

⁵² (Fernández, 1988).

⁵³ (León, 1988) en (Fernández, 1988).

EDAD MEDIA	<i>Antiquarium</i> Fundado en 1471 por el papa Sixto IV, Roma.	Nutrido por las colecciones privadas acumuladas a partir del s. III d.C. con el establecimiento del cristianismo.	De carácter público. Nuevo concepto de coleccionismo: reliquias eran recuerdos del cristianismo.	
RENACIMIENTO	<i>Studiolos</i> <i>Gallerías</i> <i>Gabinettos</i>	Ordenaban los objetos en manos de las clases aristócratas y eclesiásticas. <<formaron los núcleos de los futuros fondos museales. En su interior, siempre abundantes, se operan lo inicios de las clasificación científica y la transformación de bienes privados en patrimonios nacionales>> ⁵⁴ .	El coleccionismo toma fuerza al ser el estudio del hombre mismo la principal ocupación del pensamiento de la época, la nueva idea del hombre moderno y nuevos estilos de vida trae consigo <<una nueva estimación de los objetos clásicos, es ahora estética e histórica>> ⁵⁵ , la formación del nuevo hombre volvería a los objetos de la edad clásica.	<<Valor formativo y científico para el hombre moderno. Nuevos modos de vida conducen a nuevas apreciaciones culturales>> ⁵⁶ .
SIGLOS XV, XVI Y XVII				
	<i>Wonderkammer</i> (cámara de las maravillas). Dedicada a las rarezas humanas		<i>Kunstammer</i> (cámara de Artes). Concentraban todas las obras de arte	
SIGLO XVIII - REVOLUCIÓN FRANCESA		Grandes colecciones abiertas al público, los enciclopedistas y eruditos fueron decisivas en este proceso al reclamar el acceso del público a las colecciones privadas.	<<El museo público, concebido desde sus comienzos como factor de incorporación cultural de grandes masas hasta entonces sin acceso al conocimiento y observación de las colecciones de arte>>.	Favorecer la educación de dichas masas y el principio queda enunciado: <<las colecciones deben ser accesibles a todos, con un propósito recreativo y educativo>>, se comienza entonces la construcción ex <i>profeso</i> de edificios museales.

⁵⁴ (Fernández, 1988, pág. 28).

⁵⁵ Idem. p.23

⁵⁶ (León, 1988) en (Fernández, 1988).

SIGLO XIX	<p>Museos neoclásicos europeos</p> <p>Tipificación de museos:</p> <p>Ciencia</p> <p>Arte</p> <p>Historia</p>	<p>Comienza una intensa reflexión y discusión sobre la definición y quehacer de los museos.</p> <p>Cambia la forma de exhibir los objetos museísticos</p> <p>Notable incremento en la cantidad de público.</p> <p>Exposiciones de los nuevos descubrimientos y expediciones a tierras lejanas en el ámbito local.</p>	<p>Renovado interés por la historia, un considerable desarrollo científico, avances tecnológicos seguidos de múltiples e imprevisibles –por sus consecuencias económicas y sociales- aplicaciones, [...] contribuyen significativamente al incremento de material museal.</p> <p>Despertar mayor interés en el público por los museos como focos de curiosidad y como instituciones útiles a la investigación, al conocimiento de identidades y a una más inmediata información que rebasa el ámbito reducido de los centros educativos⁵⁷.</p>	<p>Se consolida una amplia variedad de modelos museográficos.</p> <p>Formación de los museólogos mexicanos: Fernando Gamboa, Miguel Covarrubias, Iker Larrauri, por Georges Henri Rivière y Hugues de Varine Voham, con un interés por incorporar la “didáctica al tratamiento del patrimonio”⁵⁸.</p> <p>En <i>América Latina, Estados Unidos y Canadá</i>, comienza a evolucionar la idea de museo y la forma de presentar los objetos. Se busca <<involucrar, a los diversos públicos, en actividades que desencadenaran el proceso de <i>exploración y descubrimiento</i>>>⁵⁹</p>
-----------	--	---	---	--

⁵⁷ Ídem, p. 34

⁵⁸ (Santacana Mestre y Serrat Antoli 2005)

⁵⁹ (Witker, 2000, pág. 6)

SIGLO XX	<p>Museos originales y modernos.</p> <p>Definición de museo: es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo⁶⁰.</p>	<p>Se crean la Asociación de Museos del Reino Unido (MAUK), la Asociación Americana de Museos (AMM) y el Consejo Internacional de Museos (ICOM). Este último trabajo en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).⁶¹</p> <p>También aparecen otros, interesados en el tema, como la Organización no gubernamental (ONG) Fundación ILAM en 1997, ubicada en San José, Costa Rica, que se dedica a la difusión y al apoyo de la salvaguarda del patrimonio latinoamericano y del Caribe.</p>	<p>Se definen la naturaleza y objetivos contemporáneos de los museos. Los deberes y tareas de los profesionales de museos, estableció los estatutos sobre los cuales se basarían las rutas de acción y compromisos de los mismos, sobre el estudio y difusión del patrimonio cultural universal.</p>	<p>Durante las dos décadas siguientes el ICOM realizó siete conferencias donde se volcaron preocupaciones sobre tres sectores esenciales: el papel educativo de los museos, las exposiciones y la circulación internacional de los bienes culturales, la conservación y la restauración de los bienes culturales. Los museos poseerían una función específica relacionada con la educación y la difusión cultural y contarían con un espacio determinado dentro de la organización que a partir de aquel momento pasaría a denominarse <<Departamentos de Educación y Acción Cultural>>⁶²</p>
-----------------	---	---	--	--

Ilustración 2 Historia y evolución de los museos a lo largo de la historia y su trascendencia en la conformación de la misión y visión del museo actual.

Organismos internacionales y especialistas en el tema se han dado a la tarea de definir que es un museo, el International Council of Museums (ICOM, 2001) da la siguiente definición “El museo es una institución no lucrativa, permanente, al servicio de la sociedad y su desarrollo y abierta al público, que

⁶⁰ (ICOM, 2011). La definición de museo ha evolucionado a lo largo del tiempo en función de los cambios de la sociedad. Desde su creación en 1946, el ICOM actualiza esta definición para que corresponda con la realidad de la comunidad museística mundial.

⁶¹ (Witker B., 2001)

⁶² (Santacana Mestre y Serrat Antoli 2005)

adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe con propósitos de estudio, educación y deleite evidencia material de los pueblos y su entorno”.⁶³



Ilustración 3 George Johann Scharff (1788-1860), *Gallery of the New Society of Painters*, h.1850. Nacido en Alemania, este pintor plasmó la vida y personajes de la Inglaterra del siglo XIX. Entre los acontecimientos por él captados están varias escenas relacionadas con los museos recién construidos o en construcción. En esta imagen vemos que el arreglo de las obras es típico de la época y muy parecido al del Louvre.

Donald Preziosi (2003), lo define como: “Museums are our modernity’s paradigmatic artifice, modernity’s art par excellence, and the active, mediating and enabling instrument of all that we have learned to desire we might become”. Por su parte Georges Henry Rivière (1989) define: “El Museo [eco museo] es una expresión del hombre y la naturaleza. Coloca a la humanidad en su entorno natural. Describe la naturaleza, tanto en estado salvaje, como adoptada por la sociedad tradicional e industrial. Es un espejo para la población local para ver su propia imagen”.

En la Mesa Redonda de Santiago de Chile, sobre el desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo (1972) cuyo origen se encuentra en la 16ª Asamblea de la Conferencia de la UNESCO, se aprobó una resolución que

⁶³ (ICOM, 2011)

promovía el desarrollo de los museos en los estados miembros, estimulándolos a adaptarse a las necesidades de la realidad contemporánea”,⁶⁴ se definió al museo como “una institución al servicio de la sociedad que adquiere, comunica y en especial expone, para fines de estudio, de conservación, educación y de cultura, los testimonios representativos de la evolución de la naturaleza y el hombre”.



Ilustración 4. Teniers el Joven (1610-1690). El archiduque Leopoldo Guillermo en su galería de pinturas en Bruselas, 1647. Óleo sobre cobre, (104.8 x 103.4 cm), Museo del Prado. La obra presenta el acomodo de las obras de arte de una colección de un noble. Nótese la colocación de las pinturas típica de un gabinete de pintura. Este es el paso previo a la galería.

Por el contacto y formación que he tenido en mi trabajo en museos defino los museos como instituciones que tienen por tarea adquirir, almacenar y cuidar el patrimonio tangible e intangible como ejemplos de la creatividad humana, es decir, los bienes culturales del pasado y del presente. La finalidad es exhibirlos y estudiarlos para, mediante un proceso de investigación, generar conocimientos que muestren en distintas exhibiciones el patrimonio de la humanidad y diferentes culturas, con ello, los visitantes se apropian de cada una de estas expresiones culturales, facilitándoles una lectura adecuada que les permita acceder a todos y

⁶⁴ (Azócar, 2012)

cada uno de los niveles de interpretación de cada objeto museístico y por último, enseñar a estimar el valor intrínseco y extrínseco de cada uno de los objetos que permanecen bajo su resguardo. Estas instituciones educativas difunden las obras con exposiciones, al mismo tiempo que trascienden de forma verbal o escrita los medios de consumirlas y cada uno de ellos busca las estrategias más adecuadas para cumplir con estas tareas.

La disciplina dedicada al estudio y desarrollo de los museos, es la Museología, que inició su enseñanza institucionalizada en los años sesenta desde la historia y la antropología. Georges Henri Rivière (1989) la define como: “la ciencia que tiene como objetivo estudiar la misión y la organización del museo”. Ellis Barcaw (1998), la define como: “[...] Museology as a science, or at least as a field of study on its own right, relating museums worldwide according to a philosophical bases” y finalmente Dominique Poulot (2005), dice:

La museología en la actualidad, se sitúa en la intersección de diferentes disciplinas de las ciencias humanas. Es sociología al momento de cuestionar el lugar del museo en la sociedad y en cuanto analiza a sus públicos. Es pedagogía por su interés en la misión didáctica del museo. Participa plenamente en las ciencias de la comunicación dentro de las cuales sus especificidades están aún por explorarse. Es historia en cuanto está íntimamente ligada por la dimensión patrimonial del museo.

La museografía, parte práctica de la museología, se define como “la especialidad que, mediante una metodología específica, diseña, planifica y coordina una serie de procesos, con el apoyo de otros especialistas, con el fin de crear una exposición de, para o en relación con un museo o proyecto museológico” (Herreman, 2006). Aurora León (1988, pág. 19) dice que “La museografía y su área de trabajo, las exposiciones, constituyen un fenómeno cambiante según las épocas, gustos, modas, técnicas disponibles e intereses de la época y de la sociedad. Lo museográfico tiende a explicitar la noción estética vigente en determinado momento. Pero la museografía también es un fenómeno implícito en el concepto de museología en cuanto a que se presenta como una operación organizada de la estructura interna y sistematizada del museo”.



Ilustración 5 Hubert Robert (1733-1808) La Grande Galerie, 1796. Óleo sobre tela, 112 x 143 cm, Musée du Louvre. El pintor francés fue conservador del Museo del Louvre y Consejero de la Academia de Artes. Tiene una vasta obra dentro de la cual sobresale su serie sobre el Louvre. Para esta investigación es importante apreciar el acomodo de la colección, a pesar de que las pinturas estaban impregnadas de la fantasía del autor.

Para el estudio, investigación y desarrollo de los museos, el ICOM clasifica a los museos de acuerdo a las colecciones que resguardan:

- Museo de Arte: bellas artes, artes aplicadas y arqueología.
- Museos de historia natural: colecciones de botánica, zoología, geología, paleontología, antropología, etc.
- Museos de etnografía y folklore.
- Museos históricos.
- Museos de las ciencias y técnicas.
- Museos de comercio y comunicaciones.
- Museos de agricultura y productos del suelo.

La consolidación del museo como institución de educación no formal, donde la adquisición del conocimiento se convierte en goce, se ha debido a que, tanto el arte, como la ciencia y la historia tienen diversas formas de comunicarse para que el usuario que los visite aprenda, se divierta y comprenda las distintas realidades que conviven en el mundo actual, en el que no siempre se cuenta con las condiciones para reflexionar sobre la información que fluye rápidamente y no da espacio a la reflexión. Otro factor que también favorece esta consolidación es que el museo es un ambiente de pausa, tiene su propio ritmo y flujo, el tiempo transcurre de diferente manera, lo que permite al visitante asimilar, observar, apropiarse y transformar sus saberes y percepciones.



Ilustración 6 Louis Beroud (1852-1930, *Les copistes*, 1909. Óleo sobre tela. Hacia fines del siglo XIX e inclusive principios del XX se lleva a cabo una serie importante de obras que muestran los interiores de las galerías de los museos. El Louvre es, como se ha visto en las imágenes anteriores, un tema frecuente en las pinturas de artistas franceses y de otras nacionalidades.

La transformación del uso que realizan los docentes de los servicios educativos del museo de arte, con la lectura de cédulas interminables, la simple observación y la idea de recorridos largos y aburridos se ha venido realizando gracias al interés de los profesionales de museos por ofrecer espacios dinámicos,

educativos y armónicos de acuerdo con las características y expectativas de cada usuario con la diversificación de actividades y materiales que estimulan al visitante a vivir experiencias significativas en estos recintos.

Los usuarios cuando entran al museo de arte se encuentran en un espacio y tiempo determinado de su vida, ningún visitante llega en blanco, pero al mismo tiempo se incorporan en relación con el mundo y con los otros a través de las exposiciones, cuando están en el museo de arte se encuentran en cada una de estas esferas en un mismo instante, es decir, en la mediación didáctica entre los objetos museísticos, a través del otro y con el otro y en el diálogo con él mismo, se ven inmiscuidos todos los significados y símbolos que le ha proporcionado su experiencia en el mundo de vida, Santacana y Antoli (2005) dicen:

Las necesidades de mediación entre objetos y visitantes surgen cuando los elementos a musealizar han perdido o están perdiendo parte de su significado para los hipotéticos visitantes, es decir, cuando se convierten en máquinas o elementos obsoletos desde el punto de vista funcional.

El público de museos construye, individualmente y en colectivo su interpretación compartiendo experiencias, puntos de vista, contrastando ideas, proponiendo hipótesis sobre el objeto desde la observación propia.

En este caso los museos de arte y los objetos museísticos sólo pueden ser comunicados por signos y símbolos que experimenta el pensamiento del hombre en su vida cotidiana con los otros, pueden generar procesos de mediación en la interacción, se abren posibilidades de representación e ideas ante el usuario y establecen nuevas estructuras compartidas del mundo. Los museos de arte representan esta parte ya constituida de antemano con objetos que significan normas y pautas del mundo, donde el ser humano se mueve y, por otro lado le proporcionan la posibilidad de transformar y modificar las estructuras ya establecidas a través de su interpretación o en su caso re-interpretaciones del mundo, trascendiendo como una construcción propia de los objetos y su realidad inmediata.

De esta manera en una actividad genérica, no cotidiana dentro del museo, el usuario puede trascender al aprehender las propiedades del medio, puede

interpretar y abstraer imágenes que revelan un mundo de símbolos que potencian una vida reflexiva. Carrere y Saborit (2000) mencionan que “Arnheim ha defendido la trascendencia de los procesos intuitivos para la educación en general, seguro de la interdependencia entre estos. Esta última es inseparable de las aportaciones de la memoria, la organización y la formación de conceptos”. En consecuencia, es importante que, como lo mencionan estos autores, “en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar” (1985, 51)” (pág. 174).

Por tanto la aportación educativa del museo, en cuanto que ofrece experiencias estéticas y educativas, son formas diferentes de apropiación y creación de conocimientos a través del patrimonio; la identificación y afinación perceptual de calidades y cualidades del entorno; el reconocimiento de otras formas de pensamiento desde sí mismo hacia la alteridad y viceversa, la posibilidad de establecer diálogos internos y externos desde la escucha y la indagación constante.

En su función difusora del quehacer artístico y museológico, los museos de arte, son espacios de reflexión, desde su función educativa, se proponen acercar a sus usuarios a los diversos discursos visuales, tanto nacionales como internacionales, que van desde la fotografía, la pintura, arte objeto, escultura, arquitectura, entre muchos otros, buscando generar en sus públicos un mayor conocimiento y conciencia de las artes plásticas y visuales.

En México, el primer museo en establecerse es el Museo Nacional. Se funda en 1831 por la iniciativa de Lucas Alamán y decreto del presidente Guadalupe Victoria. Las piezas exhibidas provenían de colecciones particulares, formaban parte de descubrimientos arqueológicos, de un primer gabinete o museo de historia natural (fundado en 1790) y de la Academia de San Carlos, que se ubicó en los salones que compartió con la Real y Pontificia Universidad.

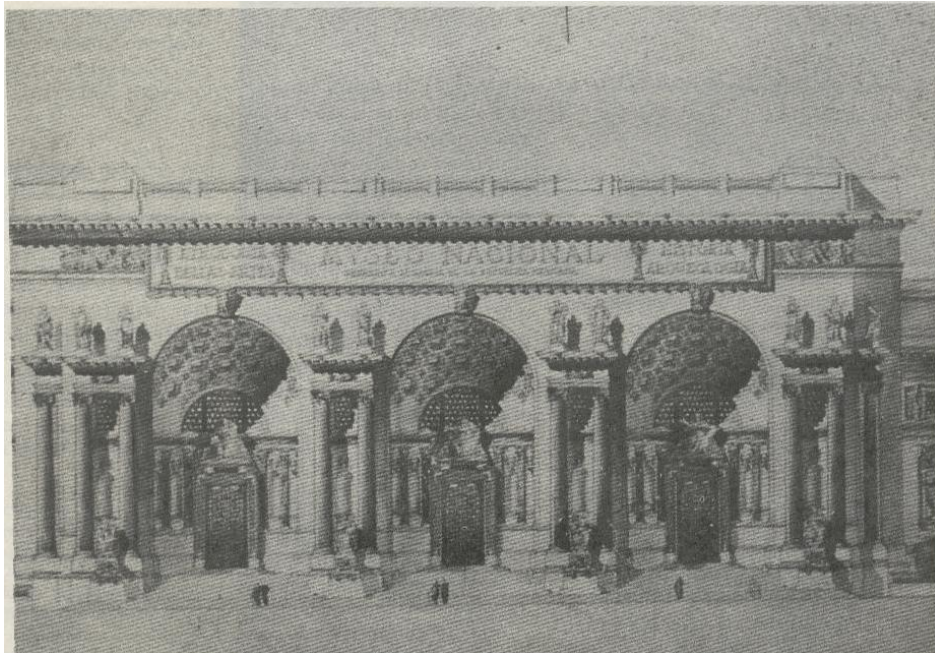


Ilustración 7 Ilustración tomada de: *De Casa de Moneda a Casa de Museos, edición especial de la revista Boletín de Antropología, INAH, México 1992.*

Al igual que en el mundo entero, hacia el siglo XIX en México se buscó que las colecciones privadas se abrieran a un público cada vez más amplio por tratarse de patrimonios culturales y surgió la idea de promover tanto su resguardo como su difusión. Pese a este interés, uno de los problemas más graves que se presentó en ese sentido, fue la extracción de piezas por parte de extranjeros, otro fue la constante pugna del poder entre los conservadores y los liberales⁶⁵ durante la Guerra de Reforma que finalizaría con el triunfo de la República y el re establecimiento del gobierno de Benito Juárez. No fue sino hasta el Porfiriato y su interés en la cultura francesa y la “aparente calma” que se consiente el desarrollo museístico con la creación de instituciones museales por todo el territorio mexicano, contando para entonces con un total 90 bibliotecas y 26 museos.

⁶⁵ Los conservadores consideraban que sólo podría lograrse mediante un sistema monárquico y una sociedad corporativa, apuntalados por una iglesia y un ejército fuertes. Los liberales, por su parte, pensaban que sólo una república representativa, federal y popular similar al modelo norteamericano podía garantizarla, por lo que consideraban urgente borrar toda herencia colonial, eliminar corporaciones y fueros, y desamortizar los bienes del clero y las propiedades comunales para convertir a México en un país pequeño de propietarios. (Vázquez, 2004)



Ilustración 8 Jesús Cajide, Academia de San Carlos, salón de pinturas, s/f. Óleo sobre tela. Los pintores mexicanos también dejaron testimonio de las galerías de arte. Por medio de ellas se puede apreciar el tipo de ordenamiento o colocación de las obras, que en general, siguen los patrones europeos. Importante para la historia del arte, es posible definir el estilo, técnica o escuela empleada por el artista. Colección Museo José Luis Bello y Zetina, Puebla. FuZetina, Puebla. Fuente: Eduardo Báez M. Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes, p. 23.

Es en el siglo XX, cuando la industria cultural cobro auge y las políticas culturales permearon el impulso de las instituciones culturales, en este siglo se generan tres modelos de gestión que impactaron el desarrollo cultural en México, Leal en el libro *Políticas Culturales: una revisión desde la gestión cultural* (2007) describe estos tres modelos:

- El primero es el Modelo de Desarrollo Local (culturalista), cuyo origen se ubica durante la post-revolución y como creador a Moisés Sáenz, quien desde un proyecto educativo planteaba incluir a la educación escolarizada a toda la comunidad rural, no sólo a los estudiantes, de forma tal que permitiera el acceso a la modernidad de las comunidades más alejadas del

centro del país. Los propósitos principales de este plan era la castellanización a partir del dominio del lenguaje, la construcción de sistemas de comunicación, desarrollo del organismo comunal y preservar y desarrollar las tradiciones y las habilidades artísticas. El Instituto de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy desaparecido, retomaron este modelo de “desarrollo comunitario” como responsables de la promoción de la cultura popular. Leal (2007) afirma que “esta práctica le confiere mayor relevancia al proceso de producción cultural que a los productos culturales”.



Ilustración 9 Ilustración tomada de *De Casa de Moneda a Casa de Museos*, edición especial de la revista *Boletín de Antropología*, INAH, México 1992.

- El segundo modelo, el de Gestoría Empresarial, está “vinculado a una visión mercantilista de la cultura donde los agentes son empresarios relacionados con industrias culturales, sobre todo en el ramo de la comunicación, del turismo y de los espectáculos”.
- En tercer lugar, Leal menciona el Modelo de Difusión de las Artes, cuyo origen se encuentra en el proyecto vasconcelista que con sus misiones culturales pretendía hacer llegar la cultura a todos los rincones del país,

como un proyecto de homogenización y reforzamiento de la cultura nacional. Se crea el INBAL, en 1946, para ser en definitiva la institución encargada de llevar a buen término dicho proyecto. Este tercer modelo es el que ha marcado tanto las políticas como la gestión cultural en México, las formas de consumo y la concepción de los públicos, en espacios como museos, galerías y universidades, a continuación enlisto los objetivos de dicho modelo definido en la época vasconcelista:

1) Una visión de cultura idealista, acotada a la creación y consumo de las artes. Lo central es la producción, circulación y consumo de los productos y servicios culturales.

2) Las artes son un elemento fundamental en el desarrollo del ser humano, independientemente de su adscripción social, sexo, edad u ocupación laboral. Sin embargo, el desarrollo requiere que exista una producción artística considerable y que las personas cuenten con los elementos necesarios para el reconocimiento y disfrute de las artes, a través de una “experiencia estética”.

3) Al entenderse la cultura como una serie de productos y servicios generados por personas especializadas, su existencia y disfrute estarán determinados por el acceso a ellos. Así, para este modelo, la cultura está centralizada y fuera del alcance de las mayorías, por lo que es necesario formular una serie de acciones encaminadas a “llevar la cultura” a las diferentes comunidades (que desde esta visión carecen de ella) a través de talleres de arte, festivales, exposiciones, etc.) (Leal, 2007).

A nivel institucional, este modelo ha tenido vigencia en las acciones gubernamentales, sin embargo, el acceso y difusión de la producción artística nacional e internacional no llega a la escuela, a los profesores, quienes en su función de gestores del conocimiento y de la cultura nacional, podrían impulsar el consumo y conocimiento del patrimonio.⁶⁶ El casi imperceptible rastro de información sobre la oferta cultural y educativa del sistema mexicano y lo fugaz que parecen ser otras expresiones artísticas independientes, que bien podrían ser alternativas viables para este público, desaparecen al considerar que “han pasado

⁶⁶ “Una parte de la cultura de un pueblo, de su modo de vida, queda plasmada en este tipo de productos, de modo que el esfuerzo de convertirlos en patrimonio y conservarlos, por hacer memoria viva con estos productos culturales, es importante para cualquier sociedad”. (Gómez & J Hleap, 2008).

más de cuatro décadas en las que la formación del gusto estético y el desarrollo de la experiencia estética han estado a cargo de la industria electrónica, la del espectáculo, el mercado y el show; no de la escuela, ni de las instituciones culturales” (Jiménez, 2006).

Es interesante para mí resaltar dos modelos de gestión producidos en el siglo XX que tienen en sus raíces planteamientos educativos: el modelo de desarrollo local y el modelo de difusión de las artes. Estos surgieron con el fin de reconstruir o construir el tejido social a través de la educación y la cultura. Con ellos esta relación entre lo educativo y lo cultural ha sido permanente. Sin embargo, dicho vínculo se ha vuelto poco visible y ha sido casi descartado institucionalmente como referiré a continuación, donde se observa que esta relación educación-cultura subsiste en nuestro país desde el siglo pasado.



Ilustración 10 Ilustración tomada de: *De Casa de Moneda a Casa de Museos, edición especial de la revista Boletín de Antropología, INAH, México 1992.*

De 1909 hasta la creación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas en 1910, los encargados de impartir cursos especializados en los museos fueron los docentes. Su labor en este período tuvo un crecimiento

notable con la cual daban al museo una tarea educativa imprescindible impartiendo cursos de historia patria, arqueología, etnología y lengua náhuatl. A esta labor docente se sumaría la visión de Enrique Lonrad Rébsamen (1857-1904) sobre la tarea educativa de las instituciones museísticas en todo el país con la enseñanza de la historia en todos los niveles (Fernández, 1988), situación que contribuyó a que los museos de historia impulsaran iniciativas y estrategias educativas para la atención de escuelas.

En 1946 nace el *International Council of Museums* (ICOM) en París por iniciativa de Chauncey J. Hamlin y el siguiente año, 1947, se realiza en México la primera Asamblea general de la organización, estableciéndose así el ICOM-México⁶⁷. Este organismo definió los deberes y tareas de los profesionales de museos y estableció en aquel momento, los estatutos sobre los cuales se basarían las rutas de acción y compromisos sobre el estudio y difusión del patrimonio cultural universal. Durante las dos décadas siguientes el ICOM realizó siete conferencias donde se volcaron preocupaciones sobre tres ejes esenciales: el papel educativo de los museos, las exposiciones y la circulación internacional de los bienes culturales y la conservación y la restauración de los bienes culturales.

En la segunda mitad del siglo XX la función educativa-cultural del museo en México, cobra mayor importancia con la creación, en 1952, del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) con el Programa Nacional de Comunicación Educativa junto con la publicación de la *Gaceta de Museos*, lo cual dio pie a una constante actividad, rutas y alternativas en el trabajo al interior de los museos con los públicos. Este trabajo dio como resultado la definición de la misión, propósitos y conceptos que derivarían en una transformación del museo como guardián del patrimonio a una concepción del museo como un medio didáctico que no sólo contribuyera a la educación de la niñez y de la juventud, (Vallejo, Martín, & Torres,

⁶⁷ La organización al interior del ICOM es por comités, el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA), en el cual México tiene participación (CECA-México), está conformado por un grupo diverso de profesionales de museos, investigadores de la cultura y la educación, tiene como tarea la reflexión del museo como un foro público de cultura y educación, fomenta la profesionalización del trabajo educativo y de la promoción cultural dentro de los museos en un ambiente de colaboración interdisciplinaria (Singer, 2002).

2002) sino a todos los públicos. A partir de aquí el espectro de acción educativa y cultural del museo comienza a ampliarse.

En 1934, se inauguró el Palacio de Bellas Artes, primer museo de arte moderno que albergaría al Museo de Artes Populares, las Galerías de Pintura, el Museo de Artes Plásticas, el Museo del Libro y los salones de Escultura Antigua Mexicana y de Estampa Mexicana. En 1947 se funda el INBAL y en 1964 se erige el Museo de Arte Moderno (MAM) como “emblema oficial de modernización y parte del programa político de institucionalización de la cultura que caracterizó a los gobiernos de Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz”.⁶⁸

Las salas del MAM adoptaron un perfil historicista muy amplio, en una se podía encontrar arte prehispánico, arte occidental, arte barroco del siglo XVIII y arte académico del siglo XIX, en otra sala obras de José María Velasco, en otra, pinturas del Dr. Atl, José Clemente Orozco, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y una más para exposiciones temporales. La inauguración del recinto se llevó a cabo con una exposición de Rufino Tamayo, esto “marcó una transición del dominio del muralismo y de la Escuela Mexicana de Pintura, a una nueva imagen del arte nacional: lo moderno, en vínculo con lo internacional, sería la búsqueda rectora”.⁶⁹

En lo que se refiere a la función didáctica del museo, en 1952 se creó el primer Departamento de Acción Educativa que ofrecía un programa de visitas guiadas a grupos escolares de nivel primaria y secundaria conformado por maestros de historia comisionados por la SEP y se le dio “carácter administrativo junto con los departamentos de difusión y promoción”⁷⁰ convirtiéndolo en parte estructural y funcional de los museos del INAH (Vallejo, Martín , & Torres, 2002).

Entre 1977 y 1986, el ICOM alcanzó dos objetivos estratégicos: la creación de una política de los museos al servicio de la sociedad y de su desarrollo y la aprobación del *Código de Deontología*⁷¹, aprobado en Buenos Aires, Argentina. Este fija las normas mínimas de conducta y de práctica profesional para los

⁶⁸ (Museo de Arte Moderno, 2012)

⁶⁹ Ídem.

⁷⁰ Esto ocurre durante la dirección del doctor Eusebio Dávalos Hurtado (1956-1968).

⁷¹ Deontología. (Del gr. *δέοσις*, *-íōiō*, el deber, y *-logía*).1. f. Ciencia o tratado de los deberes. Diccionario de la Real Academia Española.

museos y su personal. Entre los principios básicos para la dirección de un museo menciona:

La Función educativa y comunitaria de los museos: “Un museo es una institución al servicio de la sociedad y de su desarrollo y generalmente está abierto al público (aunque se trate de un público restringido en el caso de algunos museos especializados).

Indica también que los museos contribuyen al aprecio, conocimiento y gestión del patrimonio natural y cultural:

Principio: los museos tienen el importante deber de fomentar su función educativa y atraer a un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo a cuyo servicio está. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo.

Otro principio del mismo documento resalta a los museos como poseedores de testimonios esenciales para crear y profundizar conocimientos:

Principio: los museos tienen contraídas obligaciones especiales para con la sociedad por lo que respecta a la protección, accesibilidad e interpretación de los testimonios esenciales que han acopiado y conservado en sus colecciones.⁷²

Al introducir la función didáctico educativa desde principios del siglo XX, en las IV Jornadas del ICOM se acordó “que los museos poseerían una función específica relacionada con la educación y la difusión cultural y contarían con un espacio determinado dentro de la organización que a partir de aquel momento pasaría a denominarse <<Departamentos de Educación y Acción Cultural>>” (Santacana y Antoli, 2005).

Durante este espacio de tiempo, en México se dio un cambio en la estructura educativa de los museos con la desaparición en 1973 del Departamento de Acción Educativa del INAH y la organización en cada museo de un Área o Departamento de Servicios Educativos. El Museo Nacional de Antropología albergó al primer departamento de este tipo, en 1964. Diez años más tarde, en 1974, el INBAL, fundaría su primer Departamento de Servicios Educativos en el

⁷² (Código de Deontología, 2011).

Museo de San Carlos, bajo la dirección de Graciela Reyes Retana y el apoyo de asesores educativos, pedagogos y docentes quienes tenían como objetivo principal otorgar visitas guiadas para grupos escolares, realizar diversos talleres y elaborar material didáctico.⁷³



Ilustración 11 Museo del Estanquillo Colecciones Carlos Monsiváis. Archivo personal

En 1996 se realiza la primera Reunión Internacional de Servicios Educativos en los Museos, con sede en el Museo Dolores Olmedo Patiño del 16 al 18 de julio, en donde se tiene registrado que un 90 por ciento de los museos cuenta con un Departamento de Servicios Educativos y las actividades son dirigidas principalmente al público infantil. La propuesta a partir de este momento fue: “plantear nuevos caminos que conduzcan a concebir al museo como organismo vivo y esencialmente educador, que involucre cada vez más a la sociedad y con ello contribuya a la consolidación e identificación individual y colectiva del ser humano” (2002).

Con esta reunión inicia un trabajo incesante de los profesionales de museo sobre los fines educativos que persigue cada recinto, la búsqueda de teorías educativas que se adecuen al contexto y características particulares de los

⁷³ (Museo Nacional de San Carlos, 2011).

acervos y edificios y el estudio constante de los públicos. Al día de hoy todo este camino trazado sobre la educación en museos, deja en claro que una institución como ésta que resguarda el patrimonio, necesita renovar continuamente sus estrategias de atención, que permitan “ayudar a enriquecer la experiencia cotidiana de la gente, a ampliar su visión del mundo, a acrecentar su tolerancia y su capacidad de convivir, su diaria cultura democrática” (Barbero, 2008) y que logren alcanzar a las nuevas generaciones sin olvidar a las pasadas.

Estos esfuerzos, a finales del siglo XX y principios del XXI, dieron como resultado la creación de asociaciones, grupos de estudio y reuniones entre los educadores de museos. Uno de estos esfuerzos ocurrió en 2005, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la creación, a través de la Coordinación de Difusión Cultural y la Dirección General de Artes Visuales, el Programa Nacional de Interpretación (PNI) concebido como un sistema de redes de museos en distintas regiones del país para promover la colaboración, actualización y profesionalización del educador de museo a nivel local y nacional, bajo la encomienda de salvaguardar museos, colecciones e instituciones científicas y humanísticas. Dicho programa actualmente se realiza en colaboración con las instituciones museísticas de los 32 estados del país.

En resumen, los departamento de servicios educativos se consolidan, cuando se transita de las políticas museísticas centradas en el objeto, su adquisición y conservación hacia políticas centradas en el público, lo cual se ha traducido en una atención preferente a la exposición comprensible de las piezas según criterios didácticos y no únicamente estéticos; en la creación de diversas y más estrategias y actividades pedagógicas para los visitantes [Wegen, en (Pastor, 2004)].



Ilustración 12 Museo del Palacio de Bellas Artes. Curso para maestros Los museos, espacios para la creatividad y el aprendizaje. Archivo Personal

Los departamentos de servicios educativos conceptualizan y definen estrategias necesarias para que los visitantes entren en contacto con los bienes y servicios que representan los recintos museísticos, ofreciendo actividades y servicios cada vez más lúdicos, didácticos y participativos, para establecer esta relación dinámica entre el museo y el público. Así, estos departamentos permanecen en la búsqueda constante de formas de organización y desarrollo de programas y acciones que despierten el interés y el gusto del público que acude al museo. Al presente, los profesionales de museos de arte cumplen con dos perfiles: son tanto educadores artísticos como gestores culturales, porque tienen la virtud de generar acciones para la formación de públicos consumidores de arte visual/plástico y rutas que estimulan el desarrollo cultural desde el museo. Cabe destacar que el primer perfil compete al ámbito educativo, ya que atiende al contexto escolar y al de formación de públicos para las artes plásticas y visuales. En este rubro la movilidad y dinámica social favorecen la transmisión o transición momentánea de una “cultura” a otra, ya sea la propia o la ajena, entendiéndose esta “cultura” como “un elemento social común a todos los seres humanos” (Leal, 2007). El segundo perfil pertenece al ámbito de la gestión cultural, por tanto

temáticas como cultura, identidad, comunidad, comunicación, recursos humanos y materiales, educación, arte, artistas, educadores, política, administración, investigación, docencia, quehacer artístico etc., son habituales cuando se habla de gestión cultural.



Ilustración 13 Museo del Estanquillo Colecciones Carlos Monsiváis. Espacio de Interpretación de la exposición *Te pareces tanto a mí*. Archivo personal

Maass (2006), define la gestión cultural como:

[...] los procesos de la administración cultural, el propio quehacer artístico, la promoción de la cultura, el trabajo en instituciones culturales, la labor comunitaria, la planeación de espectáculos, la docencia, la investigación, la difusión de grupos artísticos, el trabajo con la creación, en una palabra, la gestión cultural constituye uno de los pilares más importantes del desarrollo social.

Para Gómez y Hleap (2008), en su *Carta de Navegación* del libro *Gestión Cultural Conceptos y Herramientas*, comenta que la gestión cultural viene a ser: “una especie de movimiento que valorizaba las cosas que hacía el hombre, lo que él era, la forma como se organizaba y se relacionaba con los demás; promovía el fortalecimiento de una fuerza extraña llamada ‘comunidad’ al interior de la cual nacía algo llamado <<creatividad>>”.

El afán del ser humano por explicarse el mundo y las relaciones que establece con él y con los “otros”, lo llevó a concebirse a sí mismo como objeto de estudio, como parte estructural y transformadora de una red de relaciones complejas y dinámicas que va edificando junto con los “otros”, con los que crea repertorios conductuales propios que, compartidos, conforman normas, costumbres en momentos y tiempos determinados, es decir, una cultura. Ha sido a lo largo de la historia el actor principal en la búsqueda y creación de su propio conocimiento, tanto del mundo natural, como del mundo social que lo rodea y de sí mismo. Es, en definitiva, el experto que conforma y construye su entorno.

Su participación ha sido desde dos escaparates: el primero como productor del conocimiento, al explicar los fenómenos que acontecen extrínsecamente, con una búsqueda incesante de explicaciones sobre todo lo que observa; el segundo, concibiéndose a sí mismo como objeto de estudio, en su dimensión individual y social, todo aquello que lo conforma y que tiene repercusiones en su vida cotidiana, desde el mundo inmediato en el que transita hasta el mundo más lejano y ajeno a él. Estos dos puntos de referencia, desde los que se puede ubicar el ser humano, se vuelven evidentes y totalmente descifrables a través de las metodologías utilizadas por los museos de arte para la apreciación de las artes plásticas-visuales. Se utiliza un proceso dialógico que le permite al participante entrar en contacto con los productos artísticos y culturales exhibidos en los muros de los museos de arte, con el creador y consigo mismo, de tal suerte que se convierte en observado y observante, este encuentro tiene un sin fin de posibilidades, desarrollos y desenlaces al desatar proceso en donde ambos se miran, se observan, se cuestionan mutuamente, se unen, se separan, se descifran, se interpretan, se analizan, se apropian, se aceptan y/o se rechazan.

3. LA GESTIÓN CULTURAL COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS EN EL ÁMBITO ESCOLAR Y MUSEÍSTICO

Tal vez tanto los tiempos pasados como los tiempos presentes, están presentes en los tiempos futuros y el tiempo futuro está contenido en el tiempo pasado.

T. S. Eliot

De la antropología surgen teorías dominantes sobre el tema de la cultura. Sin embargo, la generación de conocimientos no es estática, las tradiciones científicas prevalecen en cuanto que definen el o los objetos de estudio y son punta de lanza para los investigadores que vendrán a replantear o transformar dichos supuestos, cabe mencionar que estos conocimientos responden a las necesidades y concepciones específicas de un momento histórico y lugar determinados, por lo que en la posmodernidad muchos de estos supuestos se han visto transformados y revalorizados en la concepción de nuevas esferas de conocimiento sobre la reflexión de lo que es cultura, Ariño (1997) menciona al respecto: “han adaptado el concepto de una realidad social más fluida y resbaladiza enfatizando el cambio, el conflicto y la inestabilidad frente a la integración, coherencia y especificidad”.

Si seguimos el curso de la historia paralelamente con la concepción de cultura, no sólo la antropología se ha ocupado de ella, la sociología y la geografía también. El objetivo ha sido descubrir la ruta de estudio para reivindicar la cultura popular y sus producciones, la historia del arte por su cuenta ha aportado su visión sobre las manifestaciones culturales y artísticas.

Las posturas sobre el análisis cultural han sido diversas, existen desde las que promueven el respeto a toda manifestación cultural hasta las que mencionan un relativismo por la validez de criterios para su delimitación, otras parten de la diferencia entre grupos, el momento histórico y unas más lo colocan desde las políticas de estado, como la sociología política.

Todos estos debates han sido importantes no sólo para la definición y conceptualización del análisis cultural, sino para consolidar el campo sociológico que a la par de las sociedades ha ido creciendo de acuerdo con las demandas sociales y a las políticas culturales, que van de la mano con el análisis social, en lo

que se refiere a los acuerdos de un grupo para generar sus propias directrices de acción. En las relaciones que se establecen dentro de cada grupo, su forma de organización, sus rituales y en sus costumbres y tradiciones es donde se encuentra el equilibrio, aunque son también los pilares donde se puede crear un desequilibrio y por consecuencia cambios. Por ello es importante “comprender las causas de la cohesión comunitaria y grupal, la legitimidad de las instituciones y de la autoridad, las formas que adquiere la socialización en determinados valores, normas o reglas de conducta en las sociedades modernas” (Tarrés, 1983). El análisis de la cultura supone como premisa para su pertinencia, la presencia o incubación de un cambio social que se produce en el tránsito de la individualidad a la colectividad y viceversa, es decir en las formas de convivencia.

Sunkel (2005) desarrolla una propuesta de trabajo a la que llama “Cultura, conflicto y formas de convivencia”, en donde ubica series de “conflictos, tensiones y violencias que inciden en América Latina. En esta propuesta menciona que el paradigma culturalista, de origen inglés, retomado por la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) cuya noción de cultura se ciñe a la producción del imaginario colectivo, más allá de esta producción y “en vez de re-inventar el imaginario colectivo de lo nacional en un contexto creciente de globalización, cuyas dinámicas tienden a reforzar procesos de fragmentación y de desintegración social, el desafío para las sociedades latinoamericanas actuales consiste más bien en repensar las relaciones entre la dimensión del conflicto y las formas de convivencia”.

Las transformaciones de la modernidad han provocado que se tome a la cultura como medio transformador y educativo que favorece la convivencia y los valores que esta supone, la dinámica social se ha visto modificada en “la transformación de los lazos sociales modernos y la implantación de formas de reconocimiento propias de escenarios reducidos, menos universalistas y más específicos culturalmente, caracterizados por una fuerte carga emocional”⁷⁴ y

⁷⁴ (Sunkel, Cultura, conflictos y formas de convivencia, 2005)

finalmente “el proceso de articulación del funcionamiento de las instituciones sociales con los medios de comunicación”,⁷⁵ la mediatización.

Gómez & Hleap (2008, pág. 32) ofrecen una definición de cultura: “un modo de organizar el movimiento constante de la vida cotidiana, mundana y cotidianamente. La cultura es el principio organizado de la experiencia; mediante ella ordenamos y estructuramos nuestro presente a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales. Es, en rigor, nuestro sentido práctico de la vida”.

Desde esta definición, la gestión cultural sería entonces como lo mencionan estos mismos autores “la capacidad de movilizar a las comunidades para que asuman la cultura como un espacio vital de participación, organización y decisión” (pág. 33), en este caso la comunidad educativa, abarcando únicamente los rubros de: generación de difusión y formación de públicos de museos de arte hacia dentro de la escuela y por otra parte, promoción de las prácticas, bienes y servicios de la comunidad hacia fuera de la escuela. El aporte de la Gestión Cultural sería, como lo menciona Barbero (Gómez & J Hleap, 2008, pág. 33) ayudar a “enriquecer la experiencia cotidiana de la gente, a ampliar su visión del mundo, a acrecentar su tolerancia y su capacidad de convivir, su diaria cultura democrática”.

La cultura, entiendo, es generada por individuos que constituyen sociedades que contienen en sí mismas procesos sociales. Cada individuo que conforma una sociedad y participa de estos procesos genera significados, referidos a sí mismos y a la comunidad a la que pertenecen. De esta forma se afirman como parte de un todo. Los individuos producen estos significados utilizando símbolos que producen significantes que se reciclan, se reproducen o reconstruyen, están en continuo movimiento, se transmutan para conformar identidades. El ser social se conforma desde la colectividad manifestándose en las representaciones e interpretaciones individuales, que al mismo tiempo lo contienen, lo identifican y delimitan a un universo de acción.

⁷⁵ Ídem

La cultura es cohesiva e integradora, de forma tal que la movilidad social permite la inclusión de culturas ajenas y propias en un solo grupo, la generación de nuevas culturas o la permanencia de estándares de conducta, la cultura es socializada, se aprende. La sociedad, el estado, los grupos, la escuela, los docentes y la complicada trama de relaciones que se establecen entre unos y otros dan como resultado procesos complejos que permiten dibujar o desdibujar el panorama de la vida actual.

La gestión cultural implica al análisis cultural, es necesario mencionar que tanto las creaciones individuales y grupales que se concentran en los museos, son muestra abundante de la diversidad cultural nacional e internacional. Los museos de arte son ventanas por las cuales accedemos a la diferencia, a la comprensión y conocimiento de otros mundos, a la libre interpretación y re interpretación de estas nuevas o viejas formas de concebir el mundo y por tanto a la formación de ideas, juicios y opiniones propias acerca de lo que somos, es decir, “la capacidad de pensar en torno a lo que otros piensan y la capacidad de transformar nuestro propio pensamiento en virtud de un nuevo conocimiento o una nueva experiencia, es lo que hace de la cultura, no una entidad acumulable, sino un “sistema en interacción de signos interpretables”, de símbolos (Jiménez, 2006). Es así como el mundo se compone y se recompone a través del pensamiento, la apreciación y el entendimiento del entorno, el ser humano construye y transforma recursos que le permiten vivir y convivir dentro de su comunidad.

Saber cómo actúan y cuáles son los mecanismos de circulación y consumo de conocimientos (curriculares, históricos, sociales, económicos, etc.), es decir, de estas construcciones y transformaciones en el pensamiento colectivo, es indispensable para garantizar su aceptación y entendimiento, por lo tanto el estudio de la recepción/consumo de estos conocimientos es una herramienta indispensable de la gestión cultural, lo es también para cualquier otro ámbito que utilice contenidos culturales con fines de formación, tal como la escuela.

3.1. Estudio de la recepción y el consumo, trayectos de consumo entre el museo de arte y la escuela secundaria

Desde la perspectiva comunicacional, Martín- Barbero (1999) identifica tres elementos transversales a desarrollar en el estudio de la recepción y el consumo:

[...] la inserción del proceso de recepción en una historia cultural que pone fondo y contexto a las prácticas de lectura y consumo, la importancia de los géneros en cuanto articuladores de las prácticas de recepción con el espacio y las lógicas de producción, estrategias de anticipación de las expectativas y “pacto simbólico” entre la industria y sus públicos, y el rescate de los actores sociales “concretos” que participan en, y se rehacen con, el proceso de recepción en cuanto proceso de producción e intercambio cotidiano de sentido. (pág. 19)

En América Latina el estudio de la recepción y el consumo cultural busca plantear “la recepción/consumo como lugar *epistemológico y metodológico* desde el cual repensar el proceso entero de comunicación. (...) e indagar lo que la comunicación tiene de intercambio e *interacción entre sujetos* socialmente contruidos, y ubicados en condiciones y escenarios que son, de parte y parte aunque asimétricamente, *producidos y de producción*, y por tanto espacio de poder, objeto de disputas, remodelaciones y luchas por la hegemonía”.⁷⁶ Sunkel (1999) identifica tres hitos que han marcado el estudio del consumo cultural en América Latina: el estudio comparativo sobre consumo cultural en grandes ciudades; los estudios cualitativos de consumo de género y medios particulares y el tercero, sobre público de arte. En este último se encuentran, en México, el primer estudio sobre público de arte realizado por Rita Eder sobre la colección Armand Hammer en el Palacio de Bellas Artes en 1977 y el estudio de público de Ana Rosa Mantecón “el Museo del Templo Mayor y sus públicos”, donde el objetivo era conocer los modos de apropiación y uso de los bienes culturales.

Además de estos tres hitos, existen otras áreas de *preguntas-problemas* que como las define Sunkel (1999) son: “la búsqueda de los factores que explican el consumo cultural, la relación entre consumo de productos de la industria cultural y construcción social del tiempo libre y una última sobre los modos de relación

⁷⁶ (Martín-Barbero, 1999)

entre los trayectos de consumo con lo mediático, el grupo familiar y la institución escolar”.

Los museos realizan este análisis sobre la recepción del patrimonio a través de los estudios de público. Los primeros comienzan en Estados Unidos, desde 1928, extendiéndose luego a Canadá, Francia, Alemania, México y Argentina. En su mayoría son de corte conductista y en México, Argentina y Francia, esas investigaciones se refieren más bien al consumo y recepción cultural. El interés en su realización puede venir de las instituciones con el fin de ajustar políticas culturales o por la poca afluencia de públicos a la oferta de museos, puede surgir también desde el propio museo, en el interés de brindar mejores servicios y de las instituciones educativas, y sus objetivos son ocuparse de toda la gama de comportamientos y actitudes, hábitos culturales y construcciones imaginarias ligados al modo en que la gente utiliza su tiempo libre en los espacios concebidos para la recreación y la información (Schmilchuk, 2011).

Sobre los estudios de público en Estados Unidos, Schmilchuk (1996) dice que “hay una marcada preferencia por la medición de la “eficacia” en la oferta institucional. Este tipo de estudios presupone que las exposiciones son un medio educativo con objetivos definidos que deben ser alcanzados”, este tipo de investigación se inclina hacia el terreno cognitivo. De este estudio se desprenden cinco tipos de evaluación:

- Evaluación previa: tema y tipo de enfoque que se le dará a la exposición en marcha.
- Evaluación formativa: para museos de ciencias o de historia natural y todos aquellos que utilizan ambientaciones o escenografías.
- Evaluación de experiencia: se recurre a evaluadores más experimentados para que viertan sus recomendaciones.
- Evaluación correctiva: se corrige alguna sección en particular con la exposición hecha.
- Evaluación global: después de la inauguración, identificación de puntos fuertes y débiles.

También menciona en su texto *Venturas y desventuras de los estudios de público*,⁷⁷ diferentes tipos de estudio desde diversas disciplinas y en distintos países. Desde la historia del arte, las ciencias, la sociología de la cultura y la antropología social, menciona a García Canclini, quien realiza investigaciones cualitativas-cuantitativas en México, sobre el consumo cultural, con el sustento teórico de Pierre Bourdieu, Mary Douglas y Michel de Certeau, en un afán de colaboración entre las ciencias sociales, desde la comunicación, la antropología y la sociología de la cultura. Canclini a su vez (1992) define “el consumo cultural como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica”. Martín-Barbero (1999) agrega a partir de la definición de Canclini:

El espacio de reflexión sobre el consumo es el espacio de las prácticas cotidianas en cuanto lugar de interiorización muda de la desigualdad social, desde la relación con el propio cuerpo hasta el uso del tiempo, del hábitat, y la conciencia de lo posible en cada vida, de lo alcanzable e inalcanzable. Pero lugar también de la impugnación de esos límites, de expresión de los deseos, de subversión de códigos y movimientos de la pulsión y del goce. El consumo no es únicamente reproducción de fuerzas sino lugar de producción de sentido, de una lucha que no se agota en la posesión, ya que es el uso el que da forma social a los productos al inscribir en ellos demandas y dispositivos de acción que movilizan las diferentes competencias culturales. (Pág.12)

Otros modelos de estudios de público son diagnósticos de población, preliminares a la planeación del museo, poco utilizado; otros se realizan desde la etnografía o la socio-semiótica de la recepción: plano cualitativo; desde la sociología de la cultura, la estética de la recepción, la teoría de las representaciones y el socio análisis (posibles relaciones de la población con el patrimonio artístico, científico, histórico o natural).

De acuerdo con Garré & Sanguinetti (2001) existen tres tipos de estudios relacionados con los niveles y formas en que se realizan: el de funcionamiento museográfico o descriptivo, donde mediante observación o monitoreo se evalúan

⁷⁷ (Schmilchuk, 2011)

los tiempos y los recorridos realizados en la instalación museográfica y se realizan mapas de uso; el experimental, donde se rastrean los problemas de comprensión del mensaje expositivo para distintos tipos de visitantes con distintos tipos de instrucción, en estos se analizan los problemas de comprensión de la lectura de los objetos y de los medios comunicativos (textos y/o audiovisuales). Por último está el cualitativo y cuantitativo, que se centra en el público real y potencial, se estudian las razones por la que los visitantes acuden o no al museo, lo que valoran, sus condicionantes, frecuencia de visita, intención de retornar, perfil del visitante, necesidades insatisfechas.

En el mundo y en México la historia de los museos y su evaluación deja ver que el público es quien construye estos recintos, el interés y motivaciones que los lleva a visitar uno u otro, las características propias de cada usuario accidental, la apropiación que hacen del acervo, el uso de los materiales que el museo propone para sus públicos, como indicadores importantes que pueden solventar un mejor funcionamiento y acercamiento del público cautivo y los posibles visitantes de museos.

Desde las distintas visiones metodológicas, un estudio de público siempre es un buen ejercicio para los profesionales de museos, principalmente con los que tienen mayor contacto con el público: servicios educativos y el personal de seguridad. En mi experiencia profesional en el MECCM, realizamos en su tercer año de estar abierto al público, un estudio de público que posibilitó oportunidades de cambio y mejora hacia la forma de trabajo interna de cada una de las áreas. Como en pocas experiencias, la colaboración de todo el equipo de trabajo, quizá por ser un museo pequeño, facilitó el trabajo y el análisis de los datos. La presentación de los resultados del estudio fue una sorpresa para todos los profesionales del museo en cada una de las áreas (Dirección, Administración, Servicios Educativos, Conservación, Difusión, Seguridad) al encontrar ideas y visiones del público distintas a la que el museo se había planteado institucionalmente desde sus inicios. Un seguimiento continuo de los comentarios del público de los usuarios ayudo a la mejora y mantenimiento de los servicios ofrecidos.

Tanto en la educación y en los museos de arte han concurrido esfuerzos por dar cabida a todos los intereses y visiones que se han generado en la educación no formal y formal, parecieran que esto ha creado un sinfín de complicaciones que en determinados momentos hacen casi imposible el planteamiento de soluciones sencillas, pero el camino sigue en construcción con la búsqueda, discusión y análisis de nuevas formas de atención a los públicos y estrategias de mejora educativa como las reformas educativas.

Como mencioné en el capítulo anterior son muchas las opiniones y propuestas, sobre lo que sucede o no sucede o lo que debería ocurrir dentro de la escuela y en el museo de arte a nivel estatal, nacional o mundial, pero a pesar de ser variadas en lo que todas coinciden es: cubrir las necesidades de los que reciben estos servicios educativos, los alumnos y en este caso el usuario escolar. La educación y la cultura son sectores de interés para los gobiernos e instancias mundiales para el desarrollo de las naciones y de los individuos. Las políticas educativas y culturales son estrategias que generan grandes proyectos y estrategias para ofrecer servicios al mayor número de usuarios posibles, que al final crean homogeneización y unicidad en el recibimiento que de estos hacen los beneficiarios, en lugar de garantizar la amplitud de criterios, sentidos y afectividades.

Intento resaltar la importancia de construir los puentes necesarios entre la educación y la cultura, entre el museo y la escuela, vínculo sobre el que opino es necesario regresar, analizar y re-construir o transformar partiendo de quienes lo ejercen, los docentes y los educadores de museo, en este trabajo “Se trata de comprender las *formas de socialidad* que se producen en los trayectos de consumo, en lo que éstos tienen de competencia cultural” (Martín-Barbero, 1999), para que las artes en el museo sean ya no buenas intenciones o la reserva educativa sino que realmente sean factor transformador y transgresor de cotidianidades.

En la educación escolar, en la década de los sesenta del siglo pasado, se adoptaron modelos comparados a los modelos de producción en masa, debido a que la educación como fuente principal de trabajadores, no podía mantenerse al

margen de los modos de producción y gestión empresariales: “Tanto las políticas de reforma educativa desde la Administración como las modas pedagógicas están atravesadas por discursos, ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social” (Torres J. , 1998, págs. 15-29).

Los contenidos culturales que se deben enseñar en la escuela, antes de que surgiera el currículo integrado como la última tendencia también se llamó interdisciplinariedad, educación global, centros de interés, metodología de proyectos, todos diseñados desde la globalización, pretenden ofrecer una educación de calidad a los alumnos. Cada uno de estos vocablos ha provocado cambios y nuevas formas de establecer contenidos y la relación entre ellos, de forma tal que provean a los alumnos de los conocimientos necesarios para el trabajo, principalmente, la homogeneización de la educación, Santomé (1997) menciona al respecto sobre Stephen Murgatroyd y Colin Morgan (1993, p.44) quienes subrayan: “del mismo modo que la revolución industrial creó nuevas modalidades de trabajo en las manufacturas del siglo pasado, la revolución de la calidad está originando nuevas formas de trabajo en todas las organizaciones de los noventa”. (p. 27)

Toda esta situación homogeneizadora, el crecimiento económico y poblacional además de lo que menciona Tenti Fanfani (2004), “el empobrecimiento y la exclusión masiva se juntaron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes. La ‘nueva cuestión social’ fue acompañada con una incorporación creciente de los establecimientos escolares” han complejizado el escenario educativo y cultural.

Esta nueva oferta educativa donde la educación es homogénea, pero que por otra parte pretende dar solución a la problemática de la diversidad, a la diferencia, provoca que la diversificación se convierta en etiquetación y la remarcada diferenciación, en lugar, a mi muy particular punto de vista, de una participación como cualquier otro ciudadano a la vida social de su propia comunidad, en un ambiente de justicia y respeto.

Es aquí donde las instituciones educativas de educación no formal, como el museo, tienen cabida en la formación integral de los alumnos. La OEI menciona

sobre la educación no formal, los esfuerzos que deberían realizarse para y sobre el vínculo entre la escuela y las instituciones culturales justamente en su programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Cito:

Se trata de un reto a alcanzar tanto en el ámbito formal como el no formal, y al que deben responder de manera coordinada los ministerios de Educación y de Cultura, junto con organismos y entidades vinculadas a la sociedad civil, con el fin de generar un espacio de apoyo para la construcción de ciudadanía cultural y la formación de públicos para las artes, punto crítico de la gestión de la cultura en diversos países de la región.

Esta iniciativa, al educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento y disfrute de las formas de expresión de los otros permitirán a los jóvenes adquirir valores para la vida. Conocer y disfrutar las expresiones artísticas de diferentes culturas, conciencia a los jóvenes en la importancia del respeto de la diversidad cultural y personal.⁷⁸

¿Qué línea sería entonces la mejor para poder desarrollar estrategias pedagógicas que permitan la construcción de ciudadanía cultural y la formación de públicos para las artes? Al respecto Dascal (2004) citando a Nijhoff menciona “La lucha de intereses: identificar los fines e intereses de cada grupo de presión y proponer como alternativa un conjunto coherente y explícito de fines o valores, a la luz de los cuales uno puede pasar a tomar decisiones curriculares en forma clara, articulada y racional”. Este autor también elige tres valores básicos para la toma de decisiones: autodeterminación, co-determinación y solidaridad”.

Por su parte Santomé (1997) propone una re conceptualización holística y una praxis que favorezca formas de coordinación y negociación entre todos los grupos y colectivos sociales marginados; desde la clase social se pueden coordinar y negociar las estrategias para *convivir con la diferencia*.

Por todo lo vertido anteriormente, desde diferentes autores, podríamos finalmente tomar la escuela como un centro cultural (Gómez & J Hleap, 2008):

“Esto implicaría (tomar a la escuela como un centro cultural) que la escuela no puede seguir trabajando independientemente de los otros sectores; se necesita la visión de un trabajo intersectorial, es decir, el maestro no se puede quedar en el salón, tiene que ser muy amigo de un médico, del personero, del

⁷⁸ (Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, 2010)

cura, del músico, del teatrero, y mirar cómo entre esos personajes se puede ejercer una labor educativa, cultural y pedagógica. Se trata de crear una apertura para que los otros sectores empiecen a comprender la dimensión cultural de la escuela y de la cultura en la educación y en el desarrollo comunitario; que la dimensión educativa no recaiga en una tarea pedagógica sino que haya una posibilidad de trabajo mucho más amplio e intersectorial” (p. 160).

Parece entonces que la participación, la determinación, la coordinación y la toma de decisiones curriculares en el manejo de contenidos culturales adecuados al grupo de alumnos con el cual se trabaja podría ser una vía sustentable para la formación de docentes al frente del aula. Por las características, investigaciones y planteamientos teóricos vertidos hasta aquí, el uso de la gestión cultural como herramienta de análisis para realizar un diagnóstico sobre el vínculo entre el museo y la escuela desde los actores sociales “concretos” (los docentes), es factible y como recurso educativo para generar procesos de participación, trabajo colectivo y nuevas prácticas de consumo de los mismos docentes. Es una posibilidad de replantear formas de colaboración que incidan en la renovación y flexibilidad de las prácticas educativas de los docentes de artes visuales.

Para lograr lo anterior y evitar que lo que se conoce en el museo de arte lleve a los docentes y alumnos hacia un currículo turista que “es aquel que da un paseo por las desigualdades y la diferencia de tal forma que descontextualiza la diversidad trivializándola, es un recuerdo o dato exótico, desconecta y estereotipa las situaciones de marginalidad, una de las consecuencias de estos contenidos es por ejemplo que el tercer mundo se presenta como un conjunto de lugares exóticos y sensuales o como los escenarios de todo tipo de confrontaciones bélicas. Se sitúa al mundo fuera de la historia y fuera de la sociedad” (Santomé, 1997), se busca que los docentes: puedan contar con herramientas metodológicas que les sirvan de plataforma en la toma de decisiones curriculares, que les permita transitar de una práctica docente a una práctica educativa, para ello es necesario establecer un diálogo constante entre el sentido u objetivo que se pretende alcanzar, tomando en cuenta factores tales como ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? y ¿Cuándo y para qué enseñarlo?, además de reflexionar sobre la situación histórica y social de la institución educativa y de los individuos que la

conforman. El cambio es paulatino, se abren posibilidades de intervención y de acción en este proceso que al ser reflexivo permite detectar errores y aciertos en los resultados de los aprendizajes.

Lo anterior aunado al conocimiento obtenido en mi práctica educativa dentro del museo de arte, podría establecer uno o más vínculos que puedan apoyar la práctica docente y enriquecer o re elaborar la oferta educativa que el museo de arte ofrece al público escolar y docente, debido a que se necesitan recursos que provean contenidos que proporcionen claridad, especificidad, cercanía y realidad, es decir, conocimientos para la vida, para la educación plástica-visual, los cuales proporciona el museo de arte de forma explícita a través de la configuración educativa, curatorial⁷⁹ y museográfica.⁸⁰ El espacio museístico, además de contextualizar ubicando al usuario en un tiempo y espacio, es generoso ofreciendo interacciones y significados, permite al espectador conocer y reconocerse, al mismo tiempo, frente a las expresiones artísticas, adquiere las pautas necesarias para conducirse por el mundo visual.

En concreto se dirige a lo que la competencia cultural y artística proyecta: “Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas” (Giraldez, 2009).

El fin último que persigue el museo como institución de educación no formal es que el usuario aprenda a usar este espacio para poder ser auto-gestivo en su exploración, experimentación, diálogo y transformación de los significados y significantes para que sean: consumidor y transmisor al mismo tiempo del mundo en el que vive.

⁷⁹ Curatorial se refiere a: el estudio de los bienes desde el punto de vista de su *interpretación discursiva*, con base en la organización temática de las colecciones y sus objetos en cada exposición, y lo que con ellos puede brindar el museo a sus visitantes (Witker, 2000).

⁸⁰ De acuerdo con Herreman (2006). Las principales acciones de la museografía pueden considerarse las siguientes: Diseña: discursos, espacios, ambientes, mobiliario, soportes, gráficos, iluminación, audio; Planifica: acciones y procesos y, Coordina: sistemas de elaboración y producción.

Jaume Sarramona en el prólogo que escribe para *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado* (1994), menciona que la diversidad no es un delito sino una riqueza que debería proveer a los ciudadanos de las capacidades de vivir en la democracia. La educación artística dentro de la escuela secundaria se presenta como un puente a la democracia ya que desde las artes visuales/plásticas los docentes como gestores tiene un papel fundamental en la creación de este respeto a la diversidad, con la apreciación y valoración del patrimonio cultural de la humanidad, ejemplos de esta función democratizadora del arte son las sociedades, como algunas europeas y en otras sociedades plurales donde la diversidad define otros parámetros de acción, que permite la formación de individuos en la interculturalidad y la creación de sociedades democráticas que permitan la convivencia de todos sus integrantes, el interculturalismo visto como un valor social deseable.⁸¹ Todo lo anterior está enunciado en la competencia⁸² cultural y artística:

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuente, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura (Giraldez, 2009).

Creo que, a través de la gestión cultural, el empoderamiento del público sobre el patrimonio artístico con el vínculo museo-escuela, como binomio en la formación de los alumnos, el público escolar:

- Se asumiría como miembro activo de una sociedad, reforzando su sentido de pertenencia y reconocimiento, estimularía su creatividad a través de

⁸¹ Ídem

⁸² Requieren la participación activa del estudiante e incluyen: 1. la observación de la ejecución de tareas y demostración de competencias por personas ya competentes, 2. la ejecución por el aprendiz de las tareas necesarias para la adquisición de la competencia y 3. La auto-reflexión del aprendiz sobre los fundamentos de la competencia y sobre su propia ejecución. (Giraldez, 2009)

diversas actividades educativas que faciliten el uso de la imaginación dentro de la escuela y el museo.

- Ejercitaría sus capacidades perceptivas y críticas.
- Desarrollarían la capacidad de expresión utilizando el arte como herramienta, para favorecer la autonomía y el auto-conocimiento.
- Desarrollaría habilidades cognitivas, afectivas y sociales necesarias para mejorar el desempeño de estas poblaciones escolares en su entorno.
- Potenciarán capacidades de observación que favorezcan el desarrollo del gusto estético.
- Se abrirían a la comprensión del arte como medios de expresión, personales y colectivos.

Que los docentes conozcan y reconozcan las problemáticas de un contexto diverso con múltiples tonalidades les permitirá acercarse a una realidad educativa que les consienta, quizá, en un futuro proyectar nuevos diseños curriculares y estrategias de participación que les posibilite hacer frente a las necesidades educativas, sociales y económicas planteadas en esta era posmoderna, “aprender a diseñar estrategias de comunicación y desarrollo en las comunidades a las que sirven” (Maass, 2006, pág. 16) y “Saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2006).

La construcción de modelos explicativos sin duda concierne a diversos campos del conocimiento, sin embargo, dentro de la educación o en cualquier esfera donde se encuentren presentes elementos culturales, el análisis y detección de estos es fundamental, para una intervención educativa adecuada. La gestión cultural puede incidir, no sólo al momento de plantear contenidos sino también en los procesos educativos y de sociabilidad que permitan en los alumnos el crecimiento individual y les planteen un universo social basado en el respeto y la inclusión, la posibilidad de conformar identidades y sentidos de pertenencia se podrá lograr la cimentación de ese ser social, libre y autónomo, que se bosqueja en los documentos oficiales de la SEP.

El desarrollo cultural incluye temáticas como cultura, identidad, comunidad, comunicación, recursos humanos y materiales, educación, arte, artistas, educadores, política, administración, investigación, docencia, quehacer artístico etc., son habituales cuando se habla de gestión cultural, es, en resumen, como lo menciona Maass (2006, pág. 15), “los procesos de la administración cultural, el propio quehacer artístico, la promoción de la cultura, el trabajo en instituciones culturales, la labor comunitaria, la planeación de espectáculos, la docencia, la investigación, la difusión de grupos artísticos, el trabajo con la creación, en una palabra, la gestión cultural, uno de los pilares más importantes del desarrollo social”.

3.2. Dos modelos de gestión cultural

Hoy día la formación de usuarios de museos,⁸³ en un tiempo en que la imagen es cada vez más importante (medios masivos de comunicación, Internet, publicidad) y “la poca o nula interacción de la escuela pública con los actuales desarrollos de las tecnologías digitales están reconfigurando profundamente tanto los modos de producción y circulación del conocimiento” (Martín-Barbero, 1999). La aportación de los objetos museísticos: imágenes, historia, sentimientos, pensamientos, son la materia prima con la que se atrapa y cautiva a los públicos para la conformación de una cultura visual,⁸⁴ y en este caso específicamente a los jóvenes quienes, a mi parecer, están inmersos en el mundo de la tecnología y poco involucrados con las cualidades de su entorno y su vida cotidiana. Al respecto, Hopenhayn (2004) indica: “a medida que se digitalizan los bienes culturales y se expanden hacia el

⁸³ Con usuarios de museos me refiero a la concepción de Schmilchuck (1996) sobre la cosificación de los públicos como consumidores, distanciándolos de su potencial calidad de "usuarios", es decir, gente ligada al museo por relaciones de cooperación de distinto orden desde mucho antes de su apertura, o de la inauguración de sus exposiciones y actividades.

⁸⁴ “Desde la necesidad de interpretar la globalización posmoderna de los visual como parte de la vida cotidiana. La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entendiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet”. (Mirzoeff, 2003).

campo interactivo del mundo virtual, se diversifican, pero también se segmentan las formas de hacerse presentes en el consumo y la producción culturales [...] La combinación de brecha digital, alta densidad televisiva, convergencia mediática, y usos frecuentes contra usos esporádicos de la red, da por resultado una segmentación que va desde los ciudadanos hasta los ciber-analfabetos”.

Esta segmentación ha llevado a lo que Martín-Barbero (1999) describe como saberes-mosaico, aquellos que circulan por fuera de la escuela y que la escuela toma como un atentado a su autoridad, esto provoca un *descentramiento* del libro o estructura-libro como modelo de aprendizaje⁸⁵ y una *destemporalización* porque la escuela tiene que convivir con saberes-sin-lugar-propio, que se distancian del modelo de comunicación escolar.

La gestión cultural se presenta entonces, como el medio que abrirá la posibilidad de desarrollar y crear propuestas de proyectos y/o actividades culturales que permitan ampliar y democratizar las estrategias de acercamiento a las artes, desde varios escenarios: a través del patrimonio tangible e intangible que resguardan los museos hacia el interior de la comunidad escolar y viceversa; con la participación de los docentes-gestores dentro del museo, que es el punto de mayor interés en el presente trabajo, podría lograrse a través del patrimonio tangible a intangible de la propia comunidad escolar (museos escolares o eventos que la propia comunidad promueva) o hacia a fuera de la comunidad escolar, la comunidad vecina a la escuela, las posibilidades se abrirán considerablemente, una vez detectada la situación de cada comunidad.

Margarita Maass (2006) menciona a este respecto que “el trabajo comunitario guiado por el gestor cultural incide a corto, mediano y largo plazo, no solamente en el desarrollo de los individuos sino en el de la comunidad completa; estimula la creatividad y con ello la solución de los problemas pequeños y mayores tanto individuales como colectivos”.

La gestión cultural es un campo multidisciplinario y epistemológicamente se define de dos maneras: la investigación *en* la gestión cultural, entendida como “la

⁸⁵ Este modelo de aprendizaje cimentado en el libro Martín-Barbero lo describe como: linealidad secuencial de izquierda a derecha, tanto física como mental, y verticalidad del arriba hacia abajo, tanto espacial como simbólica.

aplicación de conceptos y metodologías científicas para el estudio de algún fenómeno, necesidad o problema sociocultural, con el fin de describirlo y explicarlo para plantear una propuesta de intervención” (Leal, 2007, pág. 15); por otro lado la investigación *de* la gestión cultural, como el objeto mismo de estudio. La primera fue la aproximación utilizada debido a los objetivos de mi propuesta de intervención.

Al presente, el desarrollo de este campo ha sido desde distintos sitios, el primero: la profesionalización que se ha venido realizando en gestión cultural con licenciaturas y especializaciones; el segundo: las políticas culturales realizadas para un proyecto de nación y la creación de organismos por parte del Estado como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Tercero la definición de modelos de acción cultural desde la concepción de desarrollo cultural y de la producción, distribución y consumo de los bienes y servicios culturales. Este último, debido a la investigación e interés de autores como Canclini (1987), Tovar (1994), Rosales (1991)⁸⁶ entre otros, que han delimitando el campo de conocimientos y puesto en relieve, la relación entre las políticas culturales y los modelos de gestión cultural.

Para la capacitación de los docentes en Gestión Cultural defino dos líneas de intervención:

1. Difusión de los bienes y servicios

Difusión y Formación de Públicos de Museos de Arte

- A. Espacio: Hacia afuera de la escuela. Museos, Departamentos de Servicios Educativos. Macro-estructura.
- B. Estrategias:
 - a. Identificar la estructura gubernamental en materia de cultura.
 - b. Gestión de proyectos dependiendo de los objetivos e intereses particulares del maestro en su práctica docente y de los alumnos.

⁸⁶ (Leal, 2007)

2. Nuevas prácticas culturales

Promoción de las prácticas, bienes y servicios de la comunidad.

- A. Espacio: Hacia dentro de la escuela, desde la clase de Artes-Artes Visuales. Micro-estructura
- B. Estrategias: Generación de Proyectos Culturales
 - a. Gestión de actividades y/o visitas en conjunto con los museos de arte.
 - b. Identificación de la estructura de un museo y la agenda educativa y cultural.
 - c. Elaboración y gestión de actividades culturales con la participación de la comunidad escolar y/o en coordinación con programas extramuros o de vinculación con instituciones culturales como nuevas prácticas culturales.

Para fomentar *nuevas prácticas culturales*, tomaré como plataforma la estrategia para la formación de Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC) de Margarita Maass⁸⁷ (2006). Para facilitar la creación de redes de gestores culturales y de comunidades emergentes de conocimiento este modelo establece los siguientes elementos:

- a) Construir en la comunidad una red de conocimiento local a través de desarrollo e incremento de la capacidad para organizarse y generar conocimiento ligado a un problema comunitario significativo.
- b) Fomentar el uso de las tecnologías en la comunidad para mostrar el conocimiento generado.
- c) Explorar, observar, descubrir, clasificar, analizar y explicar los procesos de Cibercultura que se generan en cada comunidad.
- d) Dotar de las herramientas reflexivas y metodológicas para la expansión de las comunidades emergentes de conocimiento

⁸⁷ Margarita Maass Moreno es investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: Cibercultura y comunidades de conocimiento, Cultura de comunicación y Cibercultura y memoria.

- local a través de la formación de una red de promotores y gestores de Cibercultura⁸⁸ en todas las regiones de México.
- e) Cambiar la actitud y la percepción de los agentes sociales respecto a la tecnología, la información, la comunicación y el conocimiento en entornos de inteligencia distribuida
 - f) Aunque es probable que en la instalación y acceso de tecnología informática y comunicacional los mejores colocados frente a la distribución desigual de las disposiciones cognitivas creemos que, en trabajo colectivo y con inteligencia distribuida, otros participantes podrán operar diestramente con dichos dispositivos. (p. 90)

Retomaré de este modelo la concepción de que los integrantes de una comunidad son generadores de conocimiento local comunitario, con lo cual se logran cambios aumentando la *masa crítica* de miembros con una mejor cultura de información y conocimiento. El proceso de trabajo que se planteará a los docentes desde la CEC en el taller, implicará:

- Trabajo colectivo y organizado en entornos de inteligencia distribuida.
- Formación de los participantes en procesos permanentes de estimulación, conectividad y consistencia.
- Generar investigación empírica y documentada en cada fase del trabajo.
- Incluir un proceso de *investigación-acción participativa* en la comunidad. (p. 94)

El primer punto es crucial en este modelo ya que plantea un cambio en el proceso de desarrollo cognoscitivo desde la gestión cultural, es decir, las nuevas formas de organización transformarán los productos de conocimiento. En la colectividad es donde se transforma la estructura del individuo, “los trabajos colectivos producen más y mejores resultados pues son varias inteligencias trabando en conjunto” como lo afirma Maass (pág. 103). El trabajo colectivo se plantea desde la micro-estructura (escuela) en un primer momento de docente a docente, para que, de utilizarlo, éstos lo apliquen a su contexto escolar: alumno-

⁸⁸ Maass concibe Cibercultura como un proceso de intervención específica que facilita un proceso de cambio en las percepciones (ecologías simbólicas: percepciones, representaciones, memoria, etc.) y, al mismo tiempo, desarrolla la formación de habilidades para trabajar colectivamente con la información, con el conocimiento y desde la comunicación (Maass, 2006, pág. 91).

alumno, alumno-docente, alumno-docente-director, alumno-padredefamilia-docente, según las características específicas de cada escuela.

Y para la *difusión de los bienes y servicios* la metodología para realizar un plan de desarrollo cultural,⁸⁹ que contiene cuatro etapas: proceso educativo o de inducción (dónde ponemos la cultura como agente educativo), diagnóstico (sobre la situación de la comunidad, potencialidades), prospectiva (lo que se pretende hacia futuro) y la elaboración del proyecto, éste dirigido hacia la macro-estructura (museos de arte).

Un plan de desarrollo es, para González y Hleap (2008), "una forma de auscultar las causas de los problemas, de comunicar esas causas y de tomar conciencia de que ellas son las que motivan la problemática y, por tanto, sería el motor de aprendizajes en las comunidades para participar en la solución de esos problemas" (p. 153), es importante que la gente sepa que "el plan de desarrollo no es elaborar un documento, sino un instrumento guía de trabajo, y que la planificación es un proceso permanente" (p. 166). Estos autores describen tres etapas para la realización de un plan de desarrollo:

Primera etapa: empezar un **Proceso Educativo**, en torno a lo que es la planificación, por qué y para qué de la planificación.

Segunda etapa: **Diagnóstico**, una visión panorámica de lo que se tiene en la comunidad y de las perspectivas de trabajo para seguir. Es:

- Un diagnóstico de posibilidades: estudiar la situación presente de una comunidad, a la luz de su pasado y de sus proyecciones.
- Estar constantemente recuperando información, depurándola y usándola.
- La planificación debería convertirse en proceso permanente, de vida, en proceso cultural, porque se trata de que los sujetos de la comunidad estén repensándose todos los días.

⁸⁹ Gómez y Hleap consideran un plan de desarrollo desde el punto de vista político-social y educativo, como un pretexto para que las comunidades se repiensen, discutan y creen mecanismos de participación distintos a los tradicionales (2008, pág. 160).

- Distinguir entre necesidades y satisfactores, para potenciar lo que son y lo que quieren ser.

*Tercera etapa: **Prospectiva***, se refiere a la capacidad que los seres humanos tenemos de producir situaciones futuras distintas a las que pareciera que estamos sometidos a soportar. Es una anticipación de la acción, el diseño desde ahora de lo que queremos ser en el futuro.

*Cuarta etapa: **Elaboración de proyectos***. Fase de diseño, fase de ejecución y fase de evaluación.

En la tabla siguiente se muestra la metodología de trabajo que propone cada modelo:



Tabla 6 Dos modelos de gestión cultural

El Plan de Desarrollo Cultural (PDC) está dirigido a plantear una macro estructura del proyecto, mientras que el modelo de Comunidades Emergentes de

Conocimiento (CEC) está dirigido a proporcionar las estrategias de acción y documentación de la experiencias a lo largo del proyecto. En otras palabras el PDC respondería al ¿Qué hacer? Desde un análisis contextual y situacional, respondiendo a características específicas de la comunidad, y el CEC respondería al ¿Cómo hacerlo? Las estrategias de participación y de trabajo cooperativo entre los implicados y un seguimiento a lo largo del proceso que al final servirá como autoevaluación tanto de los participantes como de los organizadores. Estos dos modelos permiten situar y acotar situaciones específicas, diseñar actividades en torno a ella y obtener una forma de evaluación procesual y reflexiva.

3.3. Diseño del Taller-dispositivo “Escenarios educativo, museos de arte”

Introducción

El museo y la escuela son compañeros de época, ambas instituciones nacieron durante la Ilustración, están dedicadas a la enseñanza, difunden la cultura, ambos son edificaciones de gran valor comunitario, contienen el patrimonio tangible e intangible que nos proporciona identidad, sentido de pertenencia y ejercitan la memoria personal y colectiva de toda comunidad.

Pese a lo anterior, cada uno tiene características propias que generan un abismo, al parecer infranqueable, que separa las posibles conexiones de las funciones entre uno y otro. La función educativa que han desarrollado a lo largo del tiempo los ha complejizado de forma tal, que hoy en día, cada uno avanza de forma paralela al otro sin mirar que pueden ofrecer de manera conjunta en la formación de los alumnos o públicos.

Es así como ante la complejidad de estos dos sistemas, conviene replantear los lazos, parentescos y relaciones que podrían establecerse entre ambos, con el fin de potencializar la educación-formal, la formación para el trabajo y el acceso a la cultura que ofrece la escuela en relación a la educación-no formal,

la que se da en el goce, en el tiempo libre, en el disfrute y reconocimiento en la experiencia que proporciona el acercamiento al museo.

Justificación

Los docentes son agentes sociales, “todo individuo nace, crece, se mueve, actúa, trabaja y vive en un ambiente social y en un tiempo y espacio determinado, relacionándose cotidianamente con otros individuos que operan de igual forma. Todas sus prácticas son sociales pues no hay individuo que viva aislado y que no sea un ser y agente. Por esta razón todas sus prácticas tienen repercusiones sociales” (Maass, 2006).

Es así que las prácticas educativas de los docentes para la enseñanza de las artes, o de cualquier asignatura, tienen repercusiones en los alumnos, es en esta interacción día a día que transmiten la cultura, los saberes y conocimientos legítimos, por tanto se convierten en investigadores y gestores, es decir, movilizan los objetos y contenidos para ponerlos en acción en su trabajo diario dentro del aula, para llegar a ser un docente eficaz.

Es entonces cuando la formación continua del docente se hace necesaria, en cualquier campo de conocimiento, sobre todo a nivel secundaria, donde se inicia la especialización para niveles educativos superiores. Sobre la educación artística en secundaria, el currículo contempla la asignatura de Artes-Artes Visuales, cuyo objetivo general es que los alumnos:

Desarrollen un pensamiento artístico, utilicen de manera intencional los recursos, elementos y materiales de las Artes, para expresar sus ideas, sentimientos y emociones, aprecien producciones artísticas diversas, emitan juicios críticos e informados, relacionen el arte con distintos aspectos de su vida y reconozcan su derecho y capacidad de crear, disfrutar y apreciar el arte.⁹⁰

En el plan de estudios de Artes Visuales, durante los tres años de formación secundaria, se pretende que los alumnos sean capaces de aproximarse a la obra artística apreciándola, contextualizándola y expresando ideas y sentimientos. En

⁹⁰ (Programa de Estudio 2006 Artes. Artes Visuales, 2006)

su totalidad, los contenidos están dispuestos de forma que los alumnos tienen acercamientos paulatinos al lenguaje de las artes visuales, a los materiales y formas de hacer de esta disciplina, al contexto en que cada una de las expresiones artísticas ha aparecido, todo esto desde el trabajo individual y colectivo.

El contacto del alumno con las expresiones culturales y artísticas conlleva un diálogo individual y colectivo sobre lo que están recibiendo, es un ir y venir de un conocimiento socialmente contextualizado,⁹¹ en el que resaltan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que implican el acercamiento y comprensión de las artes visuales/plásticas.

Desde las artes plásticas en el museo, no se plantea una diferenciación curricular, se vinculan los contenidos académicos y retos de acuerdo a la etapa de desarrollo de los alumnos, por ello estoy de acuerdo con Goodson (2000) respecto a que “el conocimiento y el currículo deben presentarse como provisionales y abiertos a la reconstrucción”, y cita a Armstrong cuando dice que: “el proceso de educación debería implicar una relación dinámica entre el profesor, el alumno y la tarea en la que se reconstruye el conocimiento, tanto para el profesor como para el alumno, a la luz de la experiencia compartida”.

Por esto, a diferencia de otras disciplinas existen otros elementos además de la apreciación o la contemplación, proceso importante para conocer y gozar una obra de arte, tales como los colores, la luz, el movimiento, la sonoridad que contenga la obra, que en primera instancia son elementos que impactan en nuestros sentidos y a través de estos obtenemos sensaciones y de otros elementos de la forma artística: factores formales (ritmo, proporciones, contrastes, unidad, armonía, correspondencia, trazos regulares) y factores de contenido (referencias al espacio y al tiempo reales, alusiones y sugerencias de orden figurativo, narrativo, descriptivo, sentimental). Lo que sigue a esto para poder resolver el valor de la obra de arte desde el contenido, como crítico o historiador del arte, se debe tomar en cuenta factores como: la técnica, el temperamento de cada artista (la veracidad, ser fiel a sí mismo y las verdades que debiera expresar)

⁹¹ (Goodson, 2000)

y de la época⁹², el contexto histórico, para entender el tema y la ejecución de la obra, sí existe relación con otras obras, con otros artistas. Es decir, la forma en que el docente planee alguna unidad didáctica para crear distintas formas de acercamiento y conocimiento a una obra de arte, tendrá que tomar en cuenta “procedimientos, conceptos y criterios.”⁹³ El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican otros criterios. Estos criterios también, menciona Goodson (2000), son importantes porque invitan a la comprensión en diversos y múltiples niveles.

Todo esto se vincula directamente con la propuesta de Maxine Greene (2005), quien a través de su propia experiencia desarrolla una tesis interesante entre el currículo, la función de las artes y sobre todo el papel del aprendiz que se encuentra en permanente búsqueda a quien describe como “aprendiz activo, concebido aquí como aquél que está despierto para buscar significados y para dotar de significado la historia de su vida. Pero también hay otra tendencia que tiene que ver con el crecimiento de las personas como tales, con la educación de las personas para que sean diferentes, para que encuentren sus voces y para que desempeñen papeles participativos y elocuentes en una comunidad en construcción”, me gustaría puntualizar que esta idea de aprendiz la retomo también para el docente-gestor como participante y constructor de la comunidad educativa y cultural a la que pertenezca.

Tomando en cuenta la inclusión de investigación, documentación e investigación-acción participativa y el perfil de gestor que plantea la micro estructura de un proyecto: como un individuo capaz de desarrollar procesos de investigación, información y comunicación, diversos tipos de modelos y trabajar en inteligencia distribuida y cuentan con un amplio conocimiento de la comunidad escolar en la que laboran, el docente-gestor se convierte en lo que Stenhouse denominó “profesor investigador”, “quien reflexiona sobre su propia práctica y en relación con sus alumnos [...] parte desde el pensamiento del profesor, procede

⁹² (Plazaola, 1999, pp. 374-400)

⁹³ Goodson (2000) menciona que estos, los procedimientos, conceptos y criterios constituyen el foco de la especulación y no el objeto de la maestría.

desde la indagación y su investigación está orientada a la mejora para construir el conocimiento teórico-práctico⁹⁴.

Bárcena (2005), ofrece su visión de educación como “un compromiso con la memoria individual y colectiva que se ha venido acumulando a lo largo de la historia de la cultura, una memoria⁹⁵ que se recoge en las distintas <<formas de conocimiento>> (filosofía, literatura, ciencias, artes), sería entonces un posicionamiento acotado en tiempo-espacio que provoca la valoración del conocimiento o en este caso del patrimonio tangible e intangible. Bárcena también menciona que la cultura que se transmite en este compromiso no debería estar encerrada en los museos, al ser inseparable de la vida. Con esta idea concuerdo porque esta transmisión inerte es la que me interesa movilizar en el docente, que se posicione de la idea del museo como un mausoleo a un museo dinámico donde toda esta cultura puede ser transgresora de pensamientos y actitudes e interpretable para ser utilizada como recurso educativo en su práctica docente, es decir, que conciba al museo de arte como un espacio para la construcción de conocimiento y a la cultura como “un refinado medio para comprender y ejercer la existencia”.⁹⁶

Los museos de arte desde hace más o menos treinta años han desarrollado y adaptado metodologías educativas de acercamiento a la obra artística y han desarrollado estrategias que permiten al espectador establecer un diálogo con ella desde distintos lugares. Estas metodologías consolidadas, hasta nuestros días, son: el aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein; la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire; las inteligencias múltiples de Howard Gardner; el constructivismo y el construccionismo.

La educación en el museo de arte entonces, está basada en el constante descubrimiento de los significados de los objetos museales, el juego, para crear continuamente procesos psicosociales, emocionales y cognitivos, en un diálogo

⁹⁴ (Carrera, 2000)

⁹⁵ Este autor refiere a la memoria como la actualización del pasado en el presente para permitir un *nuevo comienzo*. El individuo aprende a sujetar temporalmente su criterio de valoración al de quienes, antes que él, elaboraron la parte del saber que les es estregado. Como se ve, se trata de una sujeción temporal, por tanto nunca permanente, del criterio personal de valoración (Bárcena, 2005).

⁹⁶ (Bárcena, 2005)

constante entre el visitante y el objeto. Como lo menciona Gomes “contribuir a la creación de espacios de encuentro y para compartir, promoviendo y consolidando el ambiente museológico como foro y arena donde se debaten, construyen y se negocian discursos y lecturas”⁹⁷. Esta interacción a través de los diversos puentes o herramientas (actividades y servicios) de interpretación permitirá que el visitante construya sus conocimientos de forma activa y obtenga aprendizajes significativos, asimismo, el visitante puede acumular y reflexionar sobre su misma acción al percibir, comprender, contemplar, observar, describir, reconocer, así como desarrollar un pensamiento deductivo.

Por ello este taller pretende movilizar los recursos educativos con que cuenta el museo, a través de dos modelos de gestión cultural para que el docente con su experiencia y gestión propia pueda incorporarlos a su práctica docente. Propongo un taller sobre Gestión Cultural en Museos para docentes de artes visuales/plásticas en secundaria utilizando la gestión cultural como otro recurso educativo que ofrece posibilidades para ampliar las oportunidades de acercamiento a la oferta cultural y educativa del patrimonio tangible e Intangible que resguardan los museos de arte. Asimismo, fortalecer el vínculo museo–escuela, que favorezca e intensifique el desarrollo, creación y/o gestión de actividades culturales hacia el interior de la institución escolar.

Este taller contribuirá en la formación de usuarios de museos de arte y los estudiantes de secundaria, creando puentes a través de los docentes para que se reconozcan a estas instituciones como espacios de construcción del conocimiento, donde se pueden transitar experiencias estéticas y de goce.

Descripción

Nombre: Taller introductorio a la gestión cultural y a la función educativa del museo *Escenarios educativos, museos de arte*.

Dirigido a: Docentes de artes visuales/plásticas de secundaria diurna y técnica.

⁹⁷ (Gomes, 2008)

Duración: 4 horas

Descripción: Se llevó a cabo en las instalaciones del Museo de Arte Moderno en una sesión de trabajo de 4 horas. El taller se dividió en dos bloques, el trabajo y desarrollo de las actividades se realizaron en equipo.

Los bloques están dispuestos de la siguiente forma para explorar en dos líneas de exploración (tabla 1):

	LÍNEA DE EXPLORACIÓN	ÁMBITO	LÍNEA DE INTERVENCIÓN	ESTRATEGIAS
PRIMER BLOQUE	¿Cómo a través del análisis del sistema cultural mexicano y el conocimiento de los modelos de gestión: PDC y CEC, los profesores pueden reflexionar sobre y desde su labor docente para asumirse a sí mismos como gestores y participantes activos en la promoción cultural y formación de públicos para las artes?	<i>Difusión</i> de los bienes y servicios. <i>Promoción</i> de nuevas prácticas culturales	Capacitación para la Difusión y Formación de Públicos de Museos de Arte. <i>Espacio:</i> Museos, Departamentos de Servicios Educativos.	Identificar la estructura gubernamental en materia de cultura. Gestión de proyectos dependiendo de los objetivos e intereses particulares del maestro en su práctica docente y de los alumnos.
SEGUNDO BLOQUE	¿Cómo a través de la exploración de actividades y materiales didácticos desarrollados en museos los docentes pueden llegar hacia una reflexión sobre el lugar que ocupa o podría ocupar el museo en su práctica docente?	<i>Promoción</i> de las prácticas, bienes y servicios de la comunidad.	Capacitación para la Generación de Proyectos Culturales <i>Espacio:</i> Hacia dentro de la escuela, desde la clase de artes.	Gestión de actividades y/o visitas en conjunto con los museos de arte. Identificación de la estructura de un museo y la agenda educativa y cultural. Elaboración y gestión de actividades culturales con la participación de la comunidad escolar y/o en coordinación con programas extramuros o de vinculación con instituciones culturales como nuevas prácticas culturales.

Tabla 7 Contenido del taller Escenarios Educativos Museos de arte.

Sobre la línea de exploración, tomé como plataforma la metodología del Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación⁹⁸ (IMASE) de “intervención

⁹⁸ El programa de educación del IMASE plantea “integrar la imaginación en los procesos educativos para generar ambientes propicios para una construcción innovadora del conocimiento,

a la Educación Estética [...] creada por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education (LCI), área educativa del Lincoln Center for the Performing Arts de Nueva York”⁹⁹ revisada en el Seminario Especializado III de la Maestría en Desarrollo Educativo, impartido por un integrante del IMASE. Esta metodología plantea como punto de partida una *pregunta filosófica*, utilizada por el artista maestro en la planeación de actividades y responde a las siguientes preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué?, el objetivo de esta pregunta es destilar elementos a partir de una obra artística para construir una o varias estrategias didácticas de intervención educativa con elementos interdisciplinarios.

Para la capacitación en elaboración de proyectos culturales, pretendo tomar como plataforma una estrategia para la formación de comunidades emergentes de conocimiento (CEC) de Margarita Maass (2006, págs. 97-123). Y para la capacitación en difusión y formación de públicos de Museos la metodología para realizar un plan de desarrollo cultural (Gómez & J Hleap, 2008), que contiene cuatro etapas: Proceso educativo o de inducción (dónde ponemos la cultura como agentes educativos), Diagnóstico (sobre la situación de la comunidad, potencialidades) Prospectiva (lo que se pretende hacia futuro) y la Elaboración del proyecto. Diseño y contenidos desarrollados Ver [Anexo 3](#).

impulsando la construcción de metodologías de enseñanza que respondan a la necesidad educativa de la comunidad con la que se trabaja” (IMASE, 2012)

⁹⁹ (IMASE, 2012)

4. ACTIVIDADES REALIZADAS Y RESULTADOS

4.1. Museos de arte y escuela secundaria. Panorama general

En la primera etapa de esta investigación para definir contextualmente la relación entre el museo y la escuela encontré que de acuerdo con el Atlas de Infraestructura Cultural de México, existen en nuestro país 1058 museos registrados. Entre las entidades con mayor número de museos destacan: el Distrito Federal con 127, el Estado de México con 74 y Jalisco con 66, en tanto que los estados con menos museos son Campeche con 5, Baja California Sur con 10 y Quintana Roo con 11. De los 1058 museos, 643 son museos de Antropología e Historia (60.77%); 239 museos de Arte (22.58%); 129 de Ciencia y Tecnología (12.20%); 12 museos para público infantil (1.14%) y 35 que corresponden a temáticas distintas a las anteriores (3.31%). De este mapeo realizado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), entre los municipios/delegaciones que cuentan con cuatro o más museos son ocho de las 16 delegaciones del Distrito Federal y las capitales de 30 estados. Destacan la Delegación Cuauhtémoc (D.F.) con 50, la Delegación Coyoacán (D.F.) con 21 y la Delegación Miguel Hidalgo (D.F.) con 18.

En el Sistema de Información Cultural (SIC) del CONACULTA, encontré otro dato interesante, entre los 194 municipios con menor número de habitantes por museo, 181 tienen una población inferior a los 50 mil habitantes; sus museos son básicamente de sitio arqueológico y/o de carácter comunitario. Solamente ocho corresponden a ciudades de más de 100 mil habitantes: la Delegación Cuauhtémoc (D.F.) con 10 325, Zacatecas (Zacatecas) con 11 263, Guanajuato (Guanajuato.) con 11 766, Taxco (Gro.) con 16 707, Colima (Colima) con 18 565, Lerdo (Durango) con 18 739, la Delegación Miguel Hidalgo (D.F.) con 19 591 y San Cristóbal de las Casas (Chiapas) con 18 917 habitantes por museo. Llama la

atención que se trata en su mayoría de localidades con elevados flujos turísticos.¹⁰⁰

La delegación Cuauhtémoc es la que cuenta con mayor número de museos en el Distrito Federal. Esta información resulta interesante al notar la distribución de habitantes y recintos museológicos por entidad lo que resulta en: el difícil acceso de públicos debido a las amplias distancias de recorrido para llegar a los recintos y estos les dificulta la difusión de sus acervos.

Para el público escolar, particularmente, más alejado de la zona centro del Distrito Federal implicaría la misma dificultad: recorrer largas distancias. El PVG-SEP es una opción para que este público pueda acceder, una vez durante el ciclo escolar, a los museos, sin embargo, como ya lo mencioné antes, por experiencia propia y de mis colegas educadores de museos, el programa conlleva otras dificultades de orden administrativo que los docentes y directivos de las escuelas tienen que sortear para poder realizar una visita de una a dos horas en el museo. Podría pensarse que el esfuerzo que hay que realizar es mayor a los resultados que se pueden obtener.

Para recabar información sobre este programa elegí dos museos de arte del INBA: el MPBA y el MAM, las cifras que obtuve fueron las siguientes:

Número de secundarias programadas			
Museo del Palacio de Bellas Artes		Museo de Arte Moderno	
Periodo: diciembre 2010 a marzo de 2011		Periodo: febrero 2010 a julio 2011	
abril	1	octubre	2
febrero	2	marzo	11
diciembre	1	abril	2
		junio	1
		julio	2
TOTAL	4	TOTAL	18

Tabla 1. Los datos que se muestran corresponden al ciclo escolar 2010-2011, de las escuelas calendarizadas en el programa de Visitas Escolares por la SEP/DF hasta ese momento.

¹⁰⁰ (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2003)

Siendo el MAM el recinto con mayor número de visitas programadas y con programas educativos dirigidos a docentes y público escolar de nivel secundaria, medio y medio superior, se aplicó el primer instrumento a un grupo de 22 docentes de distintas asignaturas y niveles educativos, que acudieron a la plática introductoria del Curso para docentes *El museo te visita*.¹⁰¹ A continuación presento los resultados y datos obtenidos de la aplicación de este primer instrumento:

El nivel educativo en el que los docentes laboran se muestra en la tabla 1:

Asignatura o nivel educativo	
Artes	3
Biología	1
Educación especial	1
Formación cívica y ética	1
Inglés	1
No puso nada	10
Preparación y conservación de alimentos	1
Profesor de primaria	4
TOTAL	22

Tabla 8 Asignatura o nivel de los docentes que participaron en el piloto

Los tres museos más visitados por los 22 docentes fueron: el Museo de Historia Natural (20), el MAM (20) y UNIVERSUM (19), en promedio los docentes conocen 10.63 museos. Los museos más visitados: Museo Nacional de Antropología e Historia (5) y el Museo de Historia Natural (5), el Museo del Palacio de Bellas Artes fue el tercer museo más visitado (4).

¹⁰¹ El objetivo de este curso es que los docentes participantes adquieran las habilidades básicas para apreciar las obras y descifrar el lenguaje artístico para que funjan como mediadores entre la obra artística y los estudiantes a partir de una metodología que privilegia el diálogo y la reflexión. A los docentes se les proporciona un cilindro con varias reproducciones artísticas que se encuentran dentro de la colección del MAM y un libro con la explicación de la metodología. Este material es una herramienta para que los docentes vinculen el arte con las enseñanzas diarias en el aula. (Museo de Arte Moderno, 2012).

Sobre los servicios que utilizan del museo: 19 docentes utilizaron visitas guiadas, 9 cursos para docentes, 7 utilizaron espacios lúdicos, 7 charlas y conferencias y 7 guías o cédulas de recorridos auto gestivos (impresos); en promedio utilizan 2.90 servicios cuando visitan el museo.

Los docentes que sí encuentran alguna relación con la forma de enseñanza de las artes plásticas en el aula (17), aportaron en la pregunta: *De su experiencia en el museo ¿encuentra usted alguna relación con la forma de enseñanza de las artes plásticas en el aula? ¿Cuál o cuáles?* Que esta relación es: el conocimiento sobre conceptos y elementos del lenguaje de las artes visuales (4), que los alumnos observen primero (3), la movilización de conocimientos previos de los alumnos (2), la apreciación del arte (2), la diferentes interpretaciones de las obras (2), el uso del análisis de la imagen (2), el desarrollo de la creatividad (1), que los alumnos den un punto de vista (2), lluvia de ideas para obtener información (1).

Con respecto a la pregunta sobre *La manera en que los espacios y actividades del museo fortalecen la función educativa y la enseñanza de las artes plásticas*: dos docentes reconocen al museo como “un espacio de aprendizaje para el profesor para fortalecer los elementos para el trabajo” y otro “Necesitamos conocer bien los museos para así llevar las propuestas al aula”, otros docentes respondieron que fortalecen la función educativa en cuanto que es una experiencia para los alumnos (6), otros mencionaron que en una exploración (2), varios mencionaron que son espacios importantes para: la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje de los alumnos; los demás mencionaron temas como: la observación, practican lo que ven, refuerzo de conocimientos, interpretaciones, descubrimientos, motivación, estimulan para ser más participativos, conocer y apreciar el arte a través de acciones lúdicas, de la sensibilidad y la percepción y finalmente es otro tipo de distracción para los alumnos.

En la última pregunta se les pidió a los docentes que respondieran *Cómo contribuyen los espacios del museo a fortalecer procesos de enseñanza de las artes plásticas*, los docentes respondieron que contribuía: enriqueciendo el bagaje artístico y cultural, mostrando la diversidad de elementos y formas de

acercamiento al arte, en permitir un diálogo con los artistas y manifestaciones artísticas así como descubrir otras visiones del mundo y de la realidad; también es un lugar propicio para la expresión de sentimientos, de percepciones, da cabida al gusto por proyectar en imágenes sentimientos, actitudes, cultura, además contribuye a la experimentación (no sólo de materiales sino de emociones) a la sensibilización, a aclarar y a apasionarse. Un profesor comentó que son espacios propicios, ambientes de construcción y temas de estudio: observación, interpretación y expresión. Otra aportación de los docentes fue el contacto directo y nuevamente la experiencia tanto de apreciación como práctica, en el reconocimiento de habilidades y el uso del juego para la apreciación del arte. Por último mencionaron que la contribución iría en torno a una “sumergida” o “inmersión” en el arte, dentro del contexto del museo. De este primer piloteo puedo rescatar lo siguiente:

- Los museos que más visitan los docentes son los de historia, no los de arte.
- Los servicios que más utilizan son servicios dirigidos (visitas guiadas, cédulas) y lúdicos, asimismo la oferta académica que ofrecen los museos.
- A grandes rasgos existe una relación entre el museo y la escuela, no muy bien dibujada.
- Asistir al museo es “una experiencia” para los alumnos, de acuerdo con los docentes.
- El museo es un espacio donde se puede conocer y disfrutar al mismo tiempo.
- El museo es un lugar donde el diálogo y la experimentación pueden existir.

4.2. Docentes de artes

La búsqueda en el SNIE sobre indicadores que permitieran seleccionar y ubicar a los docentes de artes visuales de ESD de la delegación Cuauhtémoc se hizo a través del conteo por cada delegación del Distrito Federal, escuela por escuela.

La información se encuentra registrada de la siguiente manera: en la página de información de cada escuela se encuentran datos cuantitativos sobre los programas en los que participa, la matrícula, servicios, instalaciones y la planta docente, en este último rubro se encuentra el número de docentes de educación artística sin embargo, no se indica que disciplina imparten (música, danza, teatro o artes plásticas), este dato se recabó posteriormente vía telefónica. El conteo realizado en esta página de la SEP se muestra en la tabla 10:

Delegación	Número total de profesores de Artes
Gustavo A. Madero	79
Cuauhtémoc	51
Azcapotzalco	38
Venustiano Carranza	37
Coyoacán	33
Miguel Hidalgo	32
Iztapalapa	31
Iztacalco	31
Álvaro Obregón	24
Benito Juárez	18
Tlalpan	17
Tláhuac	15
Xochimilco	14
Cuajimalpa de Morelos	8
Milpa Alta	6
Magdalena Contreras	5
TOTAL	439

Tabla 9 Número de docentes de arte por delegación.

La concentración mayor de docentes de artes se encontró en las delegaciones: Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y Azcapotzalco. Se determinó realizar el estudio en la delegación Cuauhtémoc por las siguientes razones: es la segunda donde se concentra mayor número de docentes de arte (51) y es la delegación con mayor concentración de museos (50) en el Distrito Federal.¹⁰²

¹⁰² Antiguo Colegio de San Ildefonso, Capilla Alfonsina, Estación Indianilla, Laboratorio de Arte Alameda, Museo Casa Alfonso Reyes, Museo Casa Carranza, Museo Casa del Poeta Ramón López Velarde, Museo de Cera de la Ciudad de México, Museo de la Policía Preventiva del D.F., Museo de lo Increíble, Museo Histórico Judío y del Holocausto Tuvie Maizel, Museo Recinto Homenaje a Benito Juárez, Museo telefónico Victoria, Museo del Claustro de Sor Juana, Museo de Cera de la Ciudad de México, Museo de la Luz, Museo de la SHCP Antiguo Palacio del

Una vez realizado el conteo, realicé llamadas telefónicas a las ESD de la delegación Cuauhtémoc con el fin de localizar a los docentes de artes visuales. El dato que se obtuvo es que sólo se imparte artes visuales en tres secundarias: Pedro Díaz, Francisco I. Madero y Luis de Camoens, en las demás se imparte Música, dato que confirmaría más adelante en la entrevista el docente de la primera secundaria. Cabe resaltar que no se pudo conocer las disciplinas impartidas de una escuela ante la petición de un oficio para facilitar la información. El registro de esta información se encuentra en la tabla 11:

NOMBRE DE LA ESCUELA	DOCENTES DE ARTE
Cesar A. Ruiz	1
Ana María Berlanga	1
Héroes De Chapultepec	4
Moisés Sáenz	2
Carlota Jaso	2
José Manuel Ramos	1
Adriana García Corral	1
Jorge Quijano	1
Pedro Díaz**	3
Soledad Anaya Solórzano	4
Mtro. Juan G. Holguín	1
Justo Sierra	1
José Vasconcelos	1
Abraham Lincoln	3
Presidente Valentín Gómez Farías	1
Francisco I. Madero**	2
Dr. Manuel Barranco	4
José María Morelos Y Pavón	2
Luis De Camoens**	2
General Francisco L. Urquizo	2
Antonio Ballesteros Usano	2
Rafael Ramírez	1
Joaquín García Icazbalceta	1

Arzobispado, Museo del Chopo, Museo del Estanquillo Colecciones Carlos Monsiváis, Museo del Instituto de Geología, Museo del Palacio de las Bellas Artes, Museo del Templo Mayor, Museo Franz Mayer, Museo Mural Diego Rivera, Museo Nacional de Arte, Museo Nacional de San Carlos, Museo Numismático Nacional, Palacio de Minería, Museo del Colegio de las Vizcaínas, Museo del Ejército y de la Fuerza Aérea, Museo de la Medicina, Museo del Nacional Monte de Piedad, Museo Recinto Parlamentario, Museo de Geología, Museo de Instrumentos Musicales, Museo de la Indumentaria Mexicana Luis Márquez, Museo José Luis Cuevas, Museo Serfin, Museo Nacional de Artes e Industrias Populares, Pinacoteca de la Profesa, Pinacoteca del Templo de la Enseñanza, Pinacoteca Virreinal, Museo del Calzado, Museo de la Charrería, Museo de la Escuela Nacional Preparatoria, Museo Nacional de las Culturas (Delegación Cuauhtémoc, 2011).

Gral. Augusto C. Sandino	1
Secundaria Anexa a la Normal Superior de México	7
	51

Tabla 10 ESD de la Delegación Cuauhtémoc, número de docentes de artes en su planta docente y total de docentes de Artes. **Fueron las elegidas por contar con profesor de Artes Visuales para entrevistarlos.

4.3. Aplicación del instrumento diagnóstico y de entrevista

El diseño del instrumento diagnóstico y de entrevista se concluyó con base en toda la información analizada y recabada hasta este punto de la investigación. Su aplicación se realizó como relato a continuación:

Escuela Secundaria Diurna 102. Pedro Díaz

De acuerdo a la información que proporcionó la responsable de orientación educativa y docente de educación cívica y cultura de la legalidad, en una entrevista informal, la población estudiantil en su mayoría proviene de familias disfuncionales, vienen de las colonias circunvecinas que son: la Doctores, la Obrera y la Buenos Aires. Mencionó que estas colonias son consideradas como peligrosas por su alto índice delictivo. También expresó que los padres de los estudiantes tienen bajo nivel académico y se dedican principalmente al comercio informal o algunos están en reclusorio. La entrevista se realizó en dos sesiones, la primera sesión fue de presentación del proyecto y llenado de la primera parte del instrumento y la segunda fue propiamente de entrevista.

Esta secundaria se encuentra en una zona detectada como conflictiva en la delegación Cuauhtémoc lo que a mi parecer influye mucho en la dinámica de trabajo entre maestros y alumnos, a este respecto la orientadora educativa manifestó que ella es considerada en la escuela como el Ministerio Público, (que es la instancia que investiga y persigue los delitos y representa determinados intereses sociales que se consideran dignos de protección especial¹⁰³), porque

¹⁰³ (Fix-Zamudio, 2011)

casi no se le refieren casos para apoyar a los estudiantes, pero sí le son enviados a consulta por problemas de conducta, aprendizaje y lo que los docentes llaman “hiperactividad” (no ponen atención en clase y presentan conductas que afectan la dinámica grupal). De estos casos, ella ha detectado algunos que son menores infractores, es decir, que han participado en actos delictivos.

Primera sesión de entrevista: Entre canciones mexicanas.

Esta visita se realizó después de un proceso de dos semanas de conversaciones telefónicas con los directores o subdirectores de las escuelas secundarias de la delegación Cuauhtémoc. Desde el inicio de la llamada telefónica la directora mostró en su voz mucho entusiasmo por participar en el proyecto haciendo una invitación abierta para presenciar el festival: *La Canción Mexicana*.

Al llegar a la secundaria me presenté a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional, lo que contribuyó a una mayor apertura por parte de la directora y el personal de la escuela. Después de los preliminares y presentación de los objetivos del proyecto, la directora me condujo al auditorio de la escuela donde ya había iniciado el festival con la participación de las cinco escuelas finalistas del sector, al llegar estaba participando la escuela anfitriona, y en donde se realizó este estudio, con una canción de *Agustín Lara: Mujer Divina*, que cantó un grupo de 29 niñas sin acompañamiento de instrumentos musicales pero con el apoyo y lenguaje muy particular de su profesora de música.

Había un público colocado a la manera del teatro a la italiana, donde el jurado formado por tres docentes de música, estaba en el escenario frente a los coros de estudiantes, al concluir esta participación se presentó otro número musical por parte de la escuela de las Vizcaínas con la *Llorona*, acompañadas de guitarra eléctrica, bajo y percusión.

Una vez que concluyó la participación de los coros de otras dos escuelas se mencionó que estaba presente la Universidad Pedagógica Nacional. Mientras el jurado salió a deliberar sobre el coro ganador, la escuela anfitriona presentó: tres

canciones interpretadas por el coro, un canon que no logre identificar, la canción de *Creep* de *Radiohead* en un ensamble musical integrado por dos guitarras, dos melódicas, cuatro flautas, una percusión y el contrabajo tocado por la maestra, quien marcaba las pautas de entrada, salida y el pulso musical al grupo y un sketch que consistió en una representación de un fragmento del programa televisivo: *El Chavo del 8*.

No obstante que la investigación es sobre artes visuales, resulta interesante haber podido observar algunas de las cualidades de representación de otras artes. Después de este número entró el jurado y al dar los resultados, la ganadora fue la escuela anfitriona, hubo palabras de las autoridades educativas y gran júbilo de los estudiantes quienes al intentar expresarse por medio de una porra fueron invitados a guardar silencio.

Al concluir el festival me reuní con los tres docentes de artes: uno de artes visuales y dos de música, se nos condujo a una sala de juntas para conversar, se hizo una introducción breve sobre el proyecto, una especie de entrevista informal colectiva y posteriormente se le entregó el instrumento diagnóstico al profesor de artes visuales, para contestar la primera parte y entregar en la siguiente cita para realizar la entrevista.

Segunda sesión de entrevista

La entrevista se realizó en el taller de Artes Plásticas, transcurrió normalmente hasta que un grupo de alumnos llegó al salón diciendo al docente que los habían mandado con él porque el profesor de historia no había llegado, el docente-entrevistado salió y los llevó al salón audiovisual, pero tiempo después un grupo de alumnos (8 o 10 aprox.) regresó y el profesor les indicó que esperaran afuera mientras terminábamos la entrevista. Unos diez minutos después la entrevista terminó. El docente de la ESD “Pedro Díaz” es licenciado en Diseño Gráfico, con 13 años de experiencia docente.

En esta primera entrevista se pudo conseguir información importante sobre la enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria con el plan de estudios

2006, además fue decisiva en la toma de decisiones metodológicas. Los descubrimientos a resaltar fueron:

- No existen docentes de artes visuales dentro de la escuela secundaria diurna o técnica, continúan siendo los profesores del Taller de Artes Plásticas o de Diseño y Creación Plástica.
- Las ESD por “tradicición” imparten Música, las demás disciplinas quedan en segundo plano. Esto quizá debido a la importancia de los concursos de coros: “Himno Nacional Mexicano” y “Canción mexicana”
- Existe mayor apertura a las artes plásticas u otras disciplinas en la EST.
- El museo es un recurso educativo para la enseñanza de las artes plásticas en la escuela, sobre todos en la contextualización y ver la imagen en vivo.
- El museo es un espacio para la actualización profesional para el docente. El docente-entrevistado tomó un curso sobre la metodología “Abriendo puertas” impartido por el Antiguo Palacio del Arzobispado y utiliza este material en su práctica docente. La base de esta metodología es la pregunta, el cuestionamiento sobre lo que se observa en relación a las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

El docente me proporcionó algunas imágenes del taller donde imparte sus clases y del trabajo que realiza con los alumnos utilizando esta metodología, las presento a continuación:



Ilustración 14. Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 15. Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 16. Muro exterior de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 17. Elaboración de mural en la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"

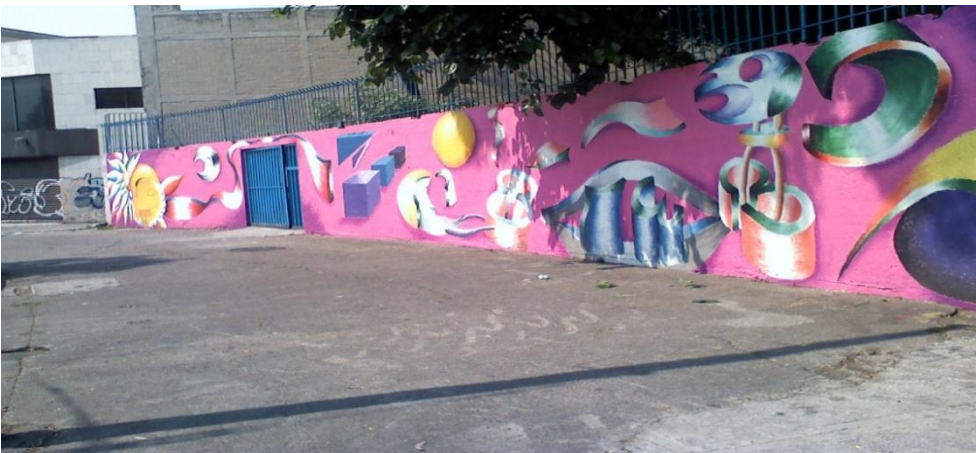


Ilustración 18. Vista del mural terminado en la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz". Muro ubicado sobre Eje Central Lázaro Cárdenas



Ilustración 19. Personalización de cajas de zapatos para guardar material.
Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 20. Proceso de trabajo de la personalización de sus cajas de material.
Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 21. Cajas para material terminadas.
Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 22. Realización de títeres sobre la Independencia.
Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 23. Títeres a escala humana terminados.
Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"



Ilustración 24. Calaveras hechas de botes de plástico.
Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"

Segunda entrevista. Secundaria Técnica 17, Artes Decorativas.

El primer contacto con esta profesora fue por correo electrónico, también se intentó hacer contacto con otros docentes sin éxito: una de ellas ya no imparte clases y de los otros dos no obtuve respuesta. La docente de la EST No. 17 fue quien respondió a la invitación a participar en esta investigación y se mostró interesada desde el principio accediendo a realizar la entrevista en la secundaria donde labora. Una vez terminada la entrevista le pregunte cómo podría localizar a otros profesores del Taller de Artes Plásticas de otras secundarias para continuar con la investigación e invitarlos a participar en un taller sobre gestión cultural, ante esta petición la docente me ofreció su apoyo para ponerme en contacto con ellos. Esta docente, egresada como Artista Visual de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, con cinco años de experiencia docente, asistió a un diplomado sobre Museografía y Museología, tiene amigos trabajando en museos y tiene contacto con un museógrafo que le proporciona materiales para sus clases. La información que se obtuvo en torno al museo fue:

- El museo es un recurso educativo para el reforzamiento de contenidos.
- El museo es un lugar de aprendizaje, sea buena o mala la experiencia aprendes: con el espacio, la museografía, el guion museográfico, con solo ver aprendes sobre: la pintura, las líneas, las texturas, los contrastes del color de la pared con la obra, comparas obras o artistas.
- Al museo le faltaría conocer el programa para reforzar los contenidos.
- No es obligatorio ir al museo, los manda para que vayan a ver obras y los papas y los niños hacen un comentario sobre que les gusto, que les hizo sentir, etc.
- No es lo mismo ir a Bellas Artes (MPBA) que al Museo Nacional de Arte (MUNAL) o al Museo Arte Alameda. El espacio con la museografía, lo que te dice el guion museográfico, la experiencia es distinta, los alumnos tienen que aprender que la conservación del arte y el respeto es distinto.

- Ir al museo: no es lo mismo ver una obra en papel que en el museo, la sientes visualmente.

Tercer entrevista. Docente participante en el dispositivo-taller.

El docente-participante del dispositivo-taller con 24 años de experiencia frente a grupo, estudió en la Universidad Nacional Autónoma de México la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva¹⁰⁴, aportó la siguiente información:

- El museo encarna un encuentro particular de cada persona entre la historia y el momento actual, donde no necesariamente existe una coincidencia entre las dos realidades.
- El museo es un lugar de deleite estético y una alternativa para agrandar las experiencias sensitivas.
- El uso del museo como recurso educativo descansa en la producción de elementos lúdicos, apreciación directa de las obras.
- El vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria debería ser un laboratorio donde se cambie el cristal con que se mira el entorno, donde la escuela enseñe la técnica y las bases teóricas pero el museo sea el cristal de aumento o deformante donde se afile esa mirada crítica del entorno.

¹⁰⁴ Sobre el perfil profesional de este docente, no encontré registrada en la Universidad Nacional Autónoma de México ninguna carrera con este nombre sin embargo encontré que: “En el año de 1971, bajo la administración de Víctor Flores Olea, se fundó el Centro de Estudios de la Comunicación (CEC) su primero Coordinador fue el profesor Antonio Delhumeau. Sus primeras tareas se enfocaron en la realización de proyectos de apoyo a la actividad docente. En este sentido, sus primeros esfuerzos se centraron en la creación y estructuración de la Maestría en Ciencias de la Comunicación y en el diseño de las opciones vocacionales de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva. En ese momento además, la carrera de Ciencias de la Información cambió de nombre a Periodismo y Comunicación Colectiva; en ese tenor se redujeron las materias propias de periodismo para incluir materias de sobre problemas teóricos y sociológicos de los Medios de Comunicación Colectiva” (Facultad de Ciencias Políticas, 2012). Quizá es esta carrera a la que se refirió el docente.

- El vínculo entre el museo de arte y la escuela se encuentra totalmente desarticulado, debería haber comunicación e integración entre ambas instituciones educativas.

4.4. Aplicación del dispositivo-taller “Escenarios educativos, museos de arte”

Perfil de los docentes participantes

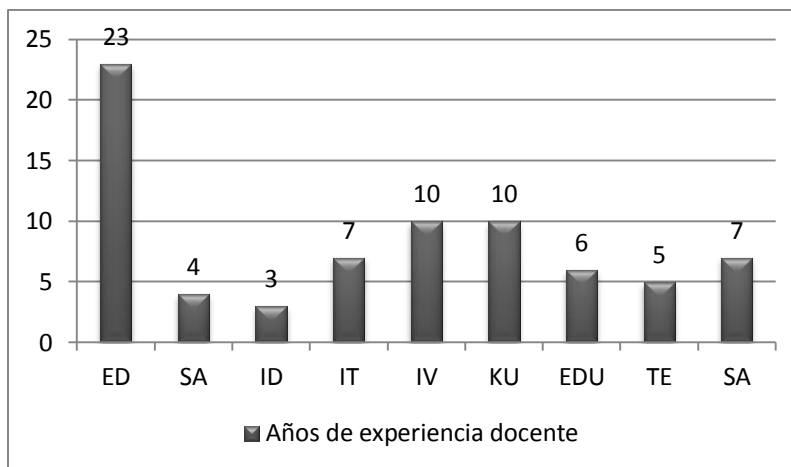
Los docentes que participaron en el taller tenían entre 33 y 49 años, a continuación algunas características importantes de los docentes que participaron en el taller:

Sexo	
Femenino	5
Masculino	4

Tabla 11 Sexo de los docentes participantes

Formación Profesional	
Lic. Diseño y Comunicación Visual	2
Lic. Diseño en la Comunicación Gráfica	2
Lic. En Pedagogía	1
Lic. En Diseño Gráfico	1
Lic. Comunicación Colectiva	1
Maestría en Artes Visuales	1

Tabla 12 Formación profesional de los docentes participantes



Gráfica 1 Años de experiencia de los docentes que participaron en el taller “Escenarios educativos, museos de arte”

Los listones

El taller comenzó un poco después de las diez, debido a que la comunicación entre el personal de seguridad y el de servicios educativos que apoyaría fue lenta para poder ingresar al museo. Una vez dentro del museo los docentes participantes se instalaron en la sala docente donde se llevaría a cabo todo el taller. Se les comunicó el pequeño incidente y se les ofreció café, mientras se conectaba el equipo de cómputo y de grabación (video, audio) para poder comenzar las actividades.

Instalado todo el equipo se hizo la presentación de los contenidos del taller y la metodología de trabajo. Se explicó de qué trataría el taller y se les pidió responder una hoja con preguntas que describían quienes eran ellos: mi nombre es; mis estudios son; mi estado civil es; nací en; mis pensamientos favoritos son; me siento contento cuando; lo que más me molesta; mis libros o lecturas favoritas se refieren a; me desagrada hablar de; me agrada hablar de y mis aspiraciones son. Se les explicó que después de anotar sus respuestas se iniciaría otra actividad que tenía como objetivo romper el hielo y propiciar el conocimiento personal.

Una vez respondidas las preguntas se les pidió a todos que se pusieran de pie para realizar la actividad: “Los listones”. Esta actividad consistía en desenredar listones, de varios colores, que tenían cada uno al extremo anotado en una tarjeta

el nombre y al otro extremo el apellido del participante, no podía quitarse un listón sin mover los demás. Cada docente participante buscó la tarjeta con su nombre y a través del listón localizó su apellido, la instrucción fue que cada quien tomara su nombre y su apellido y lo desenredaran de entre todos los listones y mientras lo hacían platicaban sobre lo que habían escrito en las hojas con los demás profesores.

Los docentes participantes comenzaron a buscar su nombre y apellido, hubo quienes solamente tomaron su nombre y sólo dos profesoras comenzaron a desenredar los listones, algunos intervenían cuando coincidían con su listón, otros solo platicaban y observaban, una de las docentes fue quien tomó el liderazgo para desenredar los listones, sin embargo, al final, los demás docentes se dieron cuenta de que únicamente había estado desenredado su propio listón, una vez fuera esa docente, las demás comenzaron a desenredar los suyos y los últimos que desenredaron su listón fueron los docentes varones.

Esta actividad para romper el hielo fue elegida por sus características y las habilidades que promueve: el autoconocimiento, generar un ambiente de cercanía y de cooperación, trabajo colaborativo, sin embargo los docentes no lograron realizar la tarea en conjunto, el liderazgo lo tomó una docente que sólo buscó la solución a su problema y los demás al ver esto comenzaron a desatar sus listones, algo que llama mi atención es que los docentes varones esperaron hasta el final para poder liberar su listón, es decir, tomar acciones para resolver el problema planteado, conversaban más que las docentes quienes sí se dedicaron a la tarea de desenredar los listones.



Ilustración 25. Actividad para romper el hielo “Los listones”

Diagnóstico

Al finalizar esta actividad para romper el hielo, se les explicó que esta tenía por objetivo ver cómo se realiza el trabajo en equipo y cómo nos relacionamos con quienes trabajamos, esto dio pauta para describir lo que implicaba la gestión cultural: relaciones personales y participación. Una vez hecha la introducción sobre gestión cultural, los museos y el papel del docente como gestor se pidió a los docentes-participantes que formaran un organigrama en equipos, sin embargo eligieron trabajar todos juntos en un solo equipo. Se les entregaron siete tarjetas donde estaban anotadas las siguientes instituciones: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Subsecretaría de Educación Básica, Museos de Arte, Ciencia e Historia, Escuela Secundaria (técnica, diurna y telesecundaria) y dos más: una con Educación Artística y otra con Gestión Cultural.



Ilustración 26. Los docentes construyendo su organigrama

En primer lugar, los docentes participantes ubicaron a la educación artística y a la gestión cultural como ejes principales de la discusión, después se centraron en la jerarquización de las instituciones, la SEP y el INBAL, a partir de aquí la discusión giró en torno a la diferenciación de la educación artística profesional y la escolar y el papel educativo de ambas instituciones.

La discusión se detuvo en la formación profesional que imparte el INBAL para docentes y la base educativa que se requiere para llegar a esa formación profesional, también mencionaron la importancia de los artistas en la sociedad. En este momento de la discusión resaltaron su papel como docentes de artes plásticas y su labor educativa desde la educación artística, y desde esa visión armaron el organigrama.

De esta construcción hecha por los docentes identifiqué dos planos, uno vertical y uno horizontal, por tanto, la organización de este sistema tuvo dos lógicas: la primera, vertical, fue con la jerarquización de las instituciones; la segunda, horizontal, tenía que ver con instituciones contenidas en los sistemas más amplios, esta diferencia tendría que ver con la institucionalización de los docentes, es decir, su sentido de pertenencia a una institución educativa que dicta normas y formas de comportamiento, pero que, a medida que las relaciones se van familiarizando pueden transformarse en algo más igualitario.

Este segundo tipo de relación fue planteada entre el museo, a través de la gestión escolar y la educación artística de la escuela secundaria. En el organigrama, además de ser jerárquico en el nivel institucional, los docentes establecieron una relación lineal entre la educación artística, la gestión cultural y los museos, quedó de la siguiente manera (Figura 1):

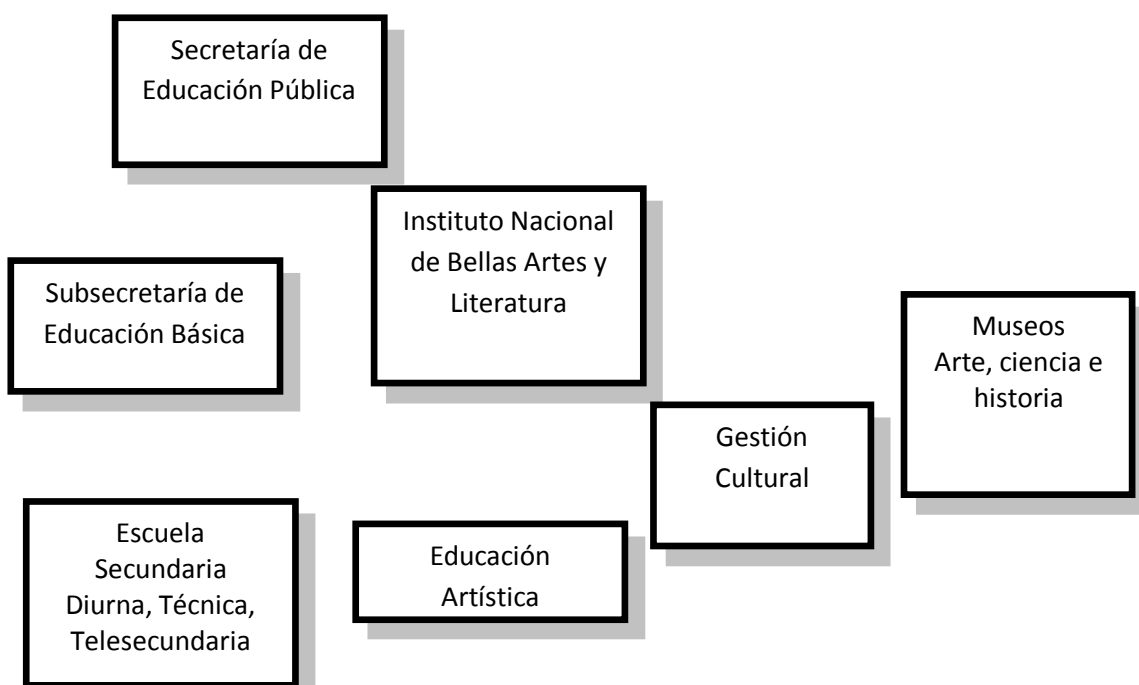


Figura 1 Organigrama hecho por los docentes participantes en el taller

Sobre el museo como recurso, los profesores plantearon el uso del mismo como punto extra de la calificación, no existe un objetivo claro en el uso que dan al museo, además mencionaron más adelante, que enviar a los alumnos a los museos es una recomendación, más o menos prohibitiva por parte de las autoridades, dejando el uso del museo como actividad opcional para los alumnos, como medida de seguridad.

Después se les mostró una diapositiva con el organigrama de las instituciones gubernamentales relacionadas con la educación artística en México:

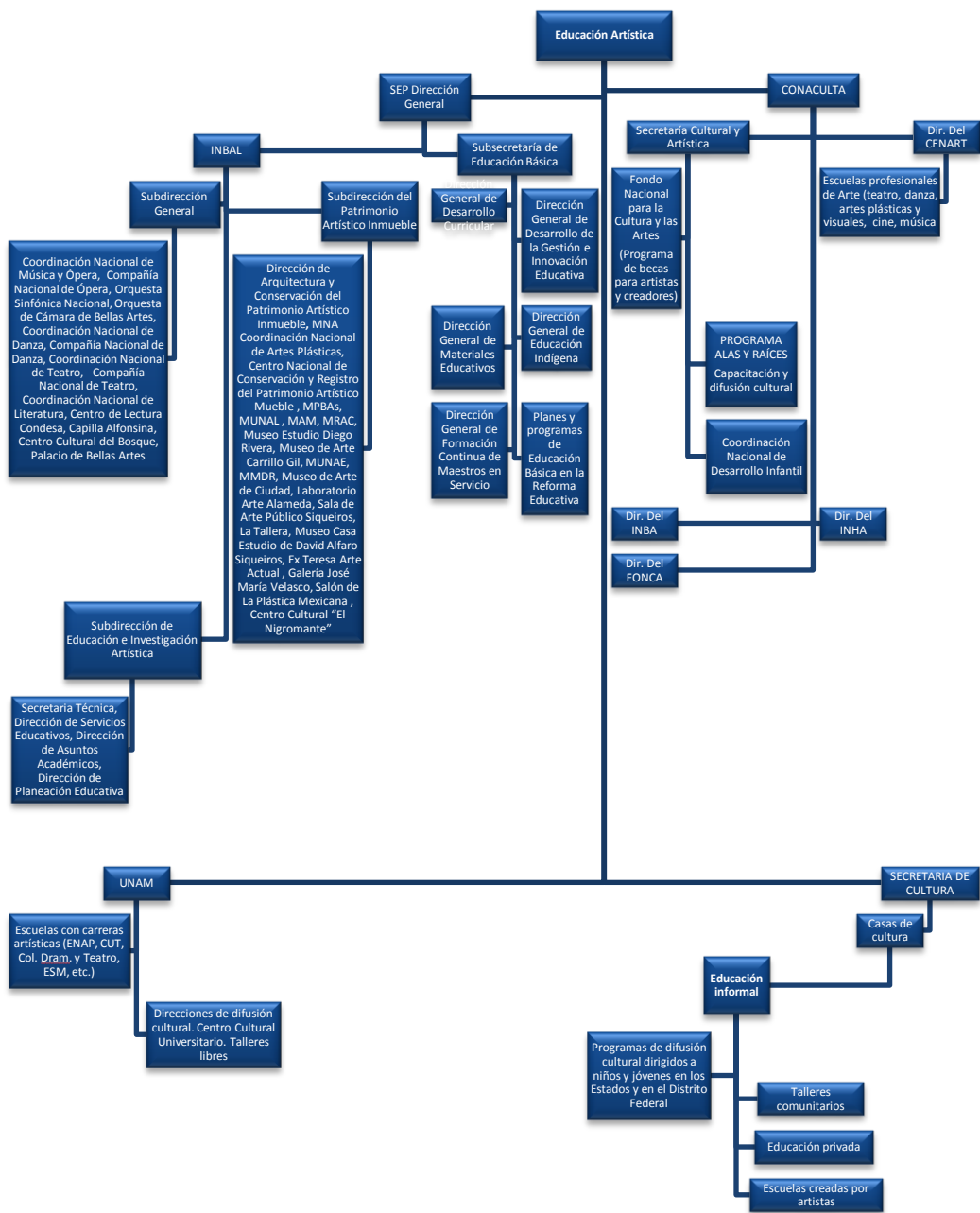


Figura 2 Organigrama de las instituciones mexicanas sobre educación artística

Después de revisar y describir las partes del mismo se les pidió que elaboraran en dos cartulinas un diagnóstico sobre los recursos con los que ellos cuentan, bajo la consigna de ubicarse a sí mismos como docentes-gestores, y si habían utilizado alguno de los servicios que ofrecen las instituciones culturales. En una cartulina tenían que anotar los recursos con los que contaban, tanto

materiales como humanos y, en la otra, las limitaciones o dificultades a las que se enfrentaban en sus escuelas. A continuación los dos gráficos realizados:



Figura 3 Diagnóstico realizado por los docentes: Limitaciones



Figura 4 Diagnóstico realizado por los docentes: Recursos

En estas dos láminas los docentes-participantes dejaron impreso un panorama sobre los recursos con los que cuentan y las limitaciones que tienen para realizar su práctica docente. Durante este periodo de tiempo los participantes se centraron en tres temáticas: los alumnos, la escuela (autoridades, colegas y directivos) y cuestiones personales relacionadas con su quehacer docente y la discusión se dirigió más hacia las carencias y dificultades a las que se enfrentan día a día que a los recursos con los que sí cuentan. Esto generó una reflexión colectiva que propició a través de preguntas detonadoras para que los docentes expresaran cómo se viven en el centro escolar.

Gestión Cultural

Una vez hecho el diagnóstico sobre las limitantes y posibilidades que tienen dentro del contexto escolar, se mostró en diapositivas los dos modelos de gestión cultural: el Plan de Desarrollo Cultural y el de Comunidades Emergentes de Conocimiento:

DIFUSIÓN DE LOS BIENES Y SERVICIOS

- *Difusión y Formación de Públicos de Museos de Arte*
- Espacio: Hacia afuera de la escuela. Museos, Departamentos de Servicios Educativos.
- Estrategias
 - Gestión de actividades y/o visitas en conjunto con los museos de arte dependiendo de los objetivos e intereses particulares del profesor en su práctica docente.

PLAN DE DESARROLLO CULTURAL

- Diagnóstico
- Prospectiva
- Elaboración de proyectos

PLAN DE DESARROLLO CULTURAL

NUEVAS PRÁCTICAS CULTURALES

Promoción de las prácticas, bienes y servicios de la comunidad.

- Espacio: Hacia dentro de la escuela, desde la clase de artes- artes visuales.
- Estrategias: Generación de Proyectos Culturales
 - Elaboración y gestión de actividades culturales con la participación de la comunidad escolar.

CEC

- Trabajo colectivo y organizado en entornos de inteligencia distribuida.
- Generar investigación empírica y documentada en cada fase del trabajo.
- Incluir un proceso de *investigación-acción participativa* en la comunidad.

COMUNIDADES EMERGENTES DE CONOCIMIENTO

Figura 5 Diapositivas mostradas a los docentes sobre los dos modelos de gestión cultural: PND y CEC.

Se explicó la utilidad y funcionamiento de cada uno y la metodología para poder desarrollar proyectos culturales hacia adentro y fuera de la escuela, se explicó el proceso de trabajo y la importancia de ambos con la participación activa y colegiada en ambos. Se describió cada uno de los componentes metodológicos de los modelos y el proceso de trabajo de cada uno aplicado a la comunidad escolar.

La instrucción posterior a estos planteamientos fue que a partir del diagnóstico que habían realizado, elaboraran un proyecto desde sus propios intereses, alumnos, contexto escolar, recursos materiales y humanos, patrimonio cercano a la comunidad escolar. Cada profesor escribió un posible proyecto cultural, de todos, sólo cinco de los nueve participantes plantearon un proyecto con las características que se pidieron, donde estuvieran involucrados varios actores y recursos, los demás docentes escribieron planeaciones de una clase o un objetivo somero. Para diseñar los proyectos todos los docentes partieron del mismo diagnóstico.

Una vez realizado el proyecto, se les presentó el material del MAM “El Museo te visita”. El objetivo de presentar este material y que los docentes participantes lo utilizaran, fue que conocieran una de las muchas posibilidades de trabajo colaborativo que ofrecen los museos para crear vínculos de trabajo en la enseñanza de las artes plásticas-visuales. Y en caso de que estuvieran

interesados posteriormente en continuar con la capacitación para el uso de este material establecieron contacto directo con los servicios educativos del MAM.

La intención planteada en el diseño del taller fue que utilizaran este material para planear una clase, sin embargo no se mostraron muy interesados, quizá porque la primer parte del taller, el desarrollo del diagnóstico, requirió más tiempo del esperado.

Para presentarles el material “El Museo te visita” hice una introducción sobre el desarrollo de este material, sus características y el objetivo que busca el MAM al crearlo. También hice hincapié en los esfuerzos que han hecho los museos de arte para acercarse a los docentes y cuáles han sido los tropiezos y aciertos en dicha tarea: sobre la tarea educativa de los museos de arte, las bases metodológicas sobre las que sustentan este trabajo y las coincidencias con los planes y programas de estudio. A partir de los planteamientos que expuse, los docentes participantes compartieron experiencias propias sobre las visitas al museo.

Hacia el final del taller la plática se dirigió a la posibilidad de tomar el curso de capacitación obligatorio para poder obtener el material. Esta vez los docentes participantes por iniciativa propia plantearon estrategias de organización, muy diferentes a la dinámica de participación observada al principio con la dinámica de “Los listones”, de una participación individual a un intento colectivo de llegar a un fin común. Comentaron que podrían acudir en grupo y platicaron sobre la posibilidad de negociar el taller de capacitación por la vía institucional, a principio de año, en la semana de capacitación que les ofrece su jefatura de enseñanza, dijeron que podría ser “interesante” proponer esta nueva propuesta y expresaron que los servicios educativos se contactaran con su jefe de enseñanza. En un segundo momento la preocupación general fue el costo y el tiempo que iban a invertir y una necesidad de saltarse a las autoridades, porque de acuerdo con ellos podrían subir el precio y que habría una comunicación deficiente entre ellos y las autoridades. Ante estos planteamientos propusieron organizarse para poder presentarse al curso como el grupo de docentes que se formó en ese momento a partir del taller, como una forma de acercarse al museo y fortalecer el vínculo entre

el museo y la escuela. De esta forma se dio el cierre del taller, un poco después de la hora señalada, con el compromiso por parte de los docentes de tomar la capacitación del material didáctico del MAM.

5. EL VÍNCULO MUSEO DE ARTE-ESCUELA SECUNDARIA

Las personas necesitamos comunicarnos y expresarnos, existe en nosotros una necesidad intrínseca de transmitir información a otras personas, a menudo sobre nuestras necesidades más inmediatas, relativas tanto a cosas tangibles como a cosas intangibles (sentimientos), en una red social o comunidad con quienes construimos significantes, conocimientos e imaginarios colectivos. Pero no sólo nos comunicamos en colectivo, también lo hacemos con nosotros mismos, en el juego infantil desarrollamos un lenguaje interno que nos sirve para aprehender, crear y moldear estructuras de clasificación y dirección que nos permiten obtener referentes del mundo que nos rodea; y sin el cual nos sería más difícil conducirnos por el mundo “ajustadamente”, o en un grupo específico, o hallarnos con nosotros mismos. El desarrollo de estos dominios de comunicación y de expresión del pensamiento acarrea y al mismo tiempo va transformando, a lo largo de nuestras vidas, la auto-identificación y nuestro sentido de pertenencia, para sabernos y concebirnos como parte de un todo y como unidades que pueden incidir y transformar ese todo.

Dentro de la vida cotidiana nos vamos inventando y transformando, acomodamos nuestro mundo de vida, cada día lo interpretamos, lo re hacemos, lo re construimos con cada una de las experiencias que vivimos y estas nos proporcionan informaciones útiles para ello.

El acto de realizar una obra de arte es algo auto-imbólico, la obra tiene un valor en sí misma, contiene en ella signos y significantes¹⁰⁵ comunes a una época, estilo, autor, técnica, interpretación, que posibilitan la comunicación no sólo del objeto sino de lo que rodea al objeto y lo que le da sentido. Plazaola cita a Heidegger en su libro *Introducción a la estética* (1999): “El verdadero problema del arte es un problema ontológico. Lo que el artista pretende no es hacer bello, sino

¹⁰⁵ Respecto de la significación de la obra de arte se dice que la forma estética se significa a sí misma, que es auto-simbólica, porque tiene un valor en sí mismo, sin que para apreciarla sea necesario referirla a nada fuera de ella misma. De esta afirmación se desprende la diferencia entre valor artístico y significación artística, para llegar a hacer esta diferenciación se necesita definir primero que es el signo artístico. El signo remite a algo distinto de sí mismo; el símbolo es un signo que implica, además una analogía con aquello que significa, relación objeto-símbolo. (Plazaola, 1999).

simplemente hacer que exista una cosa”. También cita a Souriau quien habla de la calidad cosal que tiene la obra artística, cada obra de arte es un mundo con sus dimensiones espaciales y temporales, espirituales, con sus ocupantes reales o virtuales [...], con el universo de pensamientos y emociones que suscita. De aquí se desprende la preocupación por distinguir al artista del artesano y la individualidad de la obra de arte en su calidad de producto no intercambiable como en la naturaleza.

El arte, para Dewey (1934): “Es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida”. Para este autor, con el término arte alude a dicha experiencia, “ésta es intrínsecamente valiosa, relativamente infrecuente y no puede distorsionarse para servir a otros fines”.

El arte, entonces, desde su contemplación, goce y producción, puede producir un gran sentimiento de realización con un impacto extraordinario por el hecho de proporcionar experiencias estéticas que facilitan el acceso a sentimientos, ideas, a otras formas de percepción y por consecuencia a la construcción de procesos cognitivos que establezcan modos más sencillos de disfrutar, identificar y procurar nuevas experiencias estéticas. Fuera del ámbito creador, para los espectadores lo importante es, dice Gombrich (1995): “La contemplación, es observar con ojos limpios [...] el observar la riqueza y vivir la experiencia impactante de una obra de arte por ella misma, por lo que muestra en su esencia es lo que habría que tomar en cuenta, más allá de datos, necesarios algunas veces, pero no indispensables para acercarnos a una obra de arte y dejarnos impresionar, en todo el sentido de esta palabra”.

La contemplación es un proceso importante para conocer y gozar una obra de arte, sin embargo faltarían otros elementos más allá de los colores, la luz, el movimiento, la sonoridad que contenga la obra, que en primera instancia son elementos que impactan en nuestros sentidos y a través de estos obtenemos sensaciones y, de otros elementos de la forma artística: factores formales (ritmo, proporciones, contrastes, unidad, armonía, correspondencias, trazados

reguladores, y factores de contenido (referencias al espacio y al tiempo reales, alusiones y sugerencias de orden figurativo, narrativo, descriptivo, sentimental). Para resolver el valor de la obra de arte desde el contenido se deben tomar en cuenta factores como: la técnica, el temperamento artístico de cada artista (la veracidad, ser fiel a sí mismo y las verdades que debiera expresar) y de la época (Plazaola, 1999).

Pero para poder encontrar todos estos elementos, incorporando, reconstruyendo, re conociendo y apropiándonos de ellos, a través de la alfabetización visual, se necesitan, además, herramientas que posibiliten acercamientos más analíticos e interpretativos, que enriquezcan aún más la experiencia estética. La retórica nos brinda algunos instrumentos, Carrere y Saborit (2000) describen el análisis retórico como un puente de unión capaz de excitar la sensibilidad y favorecer la comunicación, incluso la libre interpretación, sirve para analizar, interpretar y gozar [...] y proponen una retórica de la pintura que no es sino un estudio de sus funciones artísticas, de lo que diferencia a ésta de otros modos de conocimiento, caracterizándola como arte y como lenguaje.

Además del planteamiento anterior, en el museo de arte ocurren más incidentes: la interpretación se abre, lo que el artista quiso decir no es siempre lo que el espectador entiende, la lectura que una persona hace de una obra, de un libro, de una pieza musical, no será la misma que la de otra persona. El museo “tiene sus propios rituales, pisos, muros y techos que albergan cultura, arte, ciencia o tecnología, aquello que atrae la curiosidad y es libre de contemplar e interpretar. Los aprendizajes que invitan a realizar son múltiples porque nunca permiten una única lectura; los itinerarios varían, las secuencias se diseñan como recorridos con trayectos intelectuales y estéticos que se dirigen a la persona en su integralidad. En este sentido, son ambientes estratégicos para la formación de los alumnos y también de los docentes y más aún cuando se acoplan multimedios para completar la información ofrecida” (Ascencio & Pol, 2002).

Como ambientes de aprendizaje, los museos propician la conversación y diálogo entre visitantes, entre obra y espectador, obra y espacio físico, espacio físico y espectador, espectador y artista, se crea una red de comunicaciones,

entendiendo al aprendizaje como acto de comunicación entre un aprendiz y un experto. Además en estos espacios se generan conversaciones mediadas, ya sea por un educador de museo o a través de dispositivos y gráficos de interpretación, se apuesta a la generación de sentido(s) por parte del espectador sobre lo que esta viendo frente a él, es así que considero pertinente retomar para esto que ocurre en el museo de arte, el planteamiento sobre la *Prosaica* de Mandoki (2006), entendida como “una semio-estética, al ser un acercamiento que observa la comunicación e intercambios sociales como fenómenos estéticos”, lo que pretende esta autora es “analizar la comunicación y los intercambios de sentidos desde una perspectiva estética, es decir, desde los sujetos como productores e intérpretes de sentido en tanto sujetos sensibles”, esto es justamente el objetivo educativo en los museos de arte: un intercambio constante de sentidos sobre el cual se puede volver una y otra vez, con y desde el espectador, para lograr una experiencia estética en el intercambio de apreciaciones. Se convierte, como dice Mandoki en un ‘columpiamiento’ constante del sujeto que la autora concibe como “un proceso dinámico e interactivo de objetivación/subjetivación o sístole/diástole integral desde condiciones biológicas y sociales, es decir, desde biomas y culturomas, biológicos (Mandoki, 2003)”.

Las características específicas de este “columpiamiento” o mediación dentro el museo de arte y cómo se lleva a cabo en la práctica educativa en vinculación con la enseñanza de las artes plásticas-visuales en la escuela secundaria las describe perfectamente Silva (2002): “En cuanto a los contenidos, en el museo se busca un abordaje del objeto distinto del que se hace en la escuela; en los museos hablar de objetos remite a la colección de objetos materiales, donde lo tangible está ahí, es el punto de partida hacia lo no tangible, es decir hacia los conceptos y tradiciones que están contenidos en el objeto tangible; aunque éste sea un pieza de arte virtual o un aparato interactivo, pues, por supuesto, ambos guardan marcos conceptuales para ser referidos y comprendidos, que son consecuentes con momentos de la historia, con movimientos artísticos, entre otros enfoques posibles de este aspecto no tangible del objeto patrimonial”.

Por otra parte Eisner (1972) distingue algunas funciones del arte en la enseñanza escolar: ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana, es también un modo de activar nuestra sensibilidad, vivifica lo concreto, expresa valores positivos o negativos y ofrece agudas afirmaciones sobre la condición del hombre, de la nación o del mundo, nos transporta al plano de la fantasía y del sueño, llama nuestra atención sobre los aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres, entre otras.

Las anteriores son buenas razones para reforzar el vínculo con el museo desde la escuela a través de los docentes de artes plásticas-visuales para que el público escolar no utilice los servicios como apoyo extracurricular a los contenidos académicos, como un paseo recreativo o como un requisito más que cumplir a lo largo del ciclo escolar. En cuanto a este tipo de relación o vínculo entre la enseñanza en la escuela secundaria y el museo de arte, uno de los docentes entrevistados la describió como una “sumergida o inmersión”. Sobre esto profundizaré en el siguiente apartado.

5.1. De la relación entre la enseñanza en la escuela secundaria y el museo de arte: la “sumergida” en el museo

En la escuela de acuerdo con Venegas (2002) “la educación artística y estética se combinan en la práctica escolar al realizar diversas actividades”, estos siete puntos son los que retomaré para el análisis de los resultados de la aplicación del primer cuestionario:

1. Percepciones en el entorno, que junto con la atención, la memoria, la imaginación y la voluntad provocan ideas, sentimientos, conocimientos y acciones.
2. Exploración y experimentación con los materiales plásticos.
3. Prácticas frecuentes de ejercicios gráfico-plásticos que, una vez terminados, se observan a regular distancia y se sometan a la apreciación del autor y a la crítica constructiva de los compañeros, para detectar efectos y calidades interesantes y expresivas, procurando la satisfacción total o el reconocimiento de que pueden trabajarse más.

4. El contacto directo con las obras de la naturaleza para que, mediante la contemplación, el disfrute y la observación aprecien el equilibrio y orden en las hojas de una rama, los colores en las plantas, la magnificencia de un viejo árbol, la coloración de las nubes en la salida y en la puesta de sol, las calidades del agua y del aire, la conformación y erosión de la tierra, etc. Con ello, al mismo tiempo se puede afianzar valores y elaborar ideas sobre acciones concretas para conservar la naturaleza.
5. La adquisición y explicación de conceptos que estimulen el intelecto del conocimiento. (págs. 22-23)

Estas funciones de la educación artística desde las Artes Plásticas-Visuales que se desarrollan también en los contenidos del programa de estudios 2006 los docentes encontraron en el primer instrumento aplicado las siguientes relaciones a partir de su experiencia en el museo con la forma de enseñanza de las artes plásticas-visuales en el aula:

- El conocimiento sobre conceptos y elementos del lenguaje de las artes visuales
- Que los alumnos observen primero
- La movilización de conocimientos previos de los alumnos
- La apreciación del arte
- Las diferentes interpretaciones de las obras
- El uso del análisis de la imagen
- El desarrollo de la creatividad
- Que los alumnos den un punto de vista
- Lluvia de ideas para obtener información

Desde la pedagogía y/o las ciencias de la educación, el museo de arte por su historicidad,¹⁰⁶ es un medio imprescindible para adquirir, transmitir y acrecentar el bagaje cultural del usuario, es el lugar donde es posible promover el diálogo público, la construcción del conocimiento social y la resignificación de la cultura,

¹⁰⁶ La historia agrega al presente la inteligibilidad del pasado, fortalece y amplía la conciencia colectiva y hace de la recuperación y el olvido selectivo del pasado un instrumento de identidad crítica. Carlos Monsiváis, *La pasión de la historia*, en Pereyra et al. p. 171. en (De la Fuente, 2006).

retroalimentando la sensibilidad y fortaleciendo enlaces con las ideas y conceptos interculturales. Es un sendero permanente que contribuye al desarrollo del individuo y el despertar del goce estético en relación con la cultura y la sociedad, definitivamente, es un lugar donde se puede adquirir conocimientos puesto que es un contenedor de saberes y sentidos (Silva, 2002).

La investigación y análisis sobre la educación en los museos, ha sido tarea de dos campos del conocimiento: la museología y la pedagogía y/o las ciencias de la educación, y ambas van hacia la interpretación. Los museos de arte como instituciones contenedoras del patrimonio cumplen con funciones que subrayan su carácter multidisciplinario para facilitar la tarea de crear cultura y transmitirla. Gran parte del proceso educativo en un museo de arte consiste en la introducción del usuario a objetos o términos desconocidos y su responsabilidad es, convertir los datos históricos y estéticos en algo significativo para el visitante, así como, en los mecanismos expositivos o la disposición museográfica de dichos objetos. De la relación que existe entre la forma específica de vinculación de las actividades y espacios que diseñan los museos, relacionados con otros dos puntos que Venegas (2002) menciona:

6. El contacto directo con las obras que realiza el hombre, para observar, por ejemplo, sus características materiales en cuanto a forma, color, tamaño, etc.; identificarse o no con ellas al establecer un “diálogo” interno, y suscitar emociones e ideas al sugerir significados que de oportunidad de “vivir” momentáneamente, o evocar otras situaciones que reconforten el mundo interno según el gusto, juicio crítico e interés personal, y llegar a la apreciación de valores artísticos y estéticos y a la expresión de comentarios (2002, págs. 22-23).

Los docentes mencionaron que:

- Reconocen al museo como “un espacio de aprendizaje para el profesor para fortalecer los elementos para el trabajo”
- “Necesitamos conocer bien los museos para así llevar las propuestas al aula”, esta última opinión resalta la importancia de proporcionar mayor información y fortalecer la comunicación con los docentes.

- Fortalece la función educativa en cuanto que es una experiencia para los alumnos
- La experiencia dentro del museo es una exploración
- Los museos son espacios importantes para la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje de los alumnos
- Los museos son espacios importantes para la observación, para practicar lo que ven, refuerzo de conocimientos, interpretaciones, descubrimientos, genera motivación, conocer y apreciar el arte a través de acciones lúdicas, de la sensibilidad y la percepción, estimulan para ser más participativos.
- Es otro tipo de distracción para los alumnos.

La función educativa y social del museo está expresada en el diseño de los dispositivos de atención y contenidos ofrecidos que ayudan en la construcción de conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar la competencia cultural y artística y el campo formativo donde se encuentra la asignatura de artes visuales. Sin embargo, se alcanza a notar la idea de “distracción” que, como describí en el segundo capítulo, desciende desde el PND, la cultura masificada como mero entretenimiento que no trasciende. A este respecto me gustaría recuperar lo expuesto en el *II Simposio Internacional. Ocio, museos y nuevas tecnologías* en el que los expositores tanto especialistas nacionales e internacionales en el tema del tiempo libre y museos, donde además de reflexionar sobre la inclusión de las nuevas tecnologías a los museos se abordó el papel del museo en la promoción de una práctica de un “ocio recreativo”, que trascienda hacia una experiencia con carga “subjetiva, de satisfacción y de libertad, en la que el sujeto se posicione, a partir de un contexto, una historia, desde su memoria, subjetividades e interpretaciones, en cualquiera de las dimensiones: lúdica, creativa, ambiental ecológica, festiva o solidaria ya sea en el ámbito del deporte, el turismo, la recreación o la cultura (este último relacionado con el consumo cultural) el sujeto crea diferentes apropiaciones”.¹⁰⁷ Es aquí donde la gestión cultural en museos de arte y en la escuela secundaria puede socorrer, además de herramienta de

¹⁰⁷ (Peralta, 2011)

análisis y recurso educativo para los docentes, en la promoción de nuevas prácticas culturales que ayuden en la construcción y elección de experiencias, en el tiempo libre, educativas y de goce para formar públicos de arte, que puedan realizar lecturas diferenciadas sobre su propio consumo y construcción como seres que “viven” en un tiempo y espacio cultural compartido.

A este respecto, en las primeras preguntas del mismo instrumento, se les pregunto a los docentes sobre el conocimiento y uso de los museos, es decir, cómo es el consumo de la oferta cultural y la recepción de servicios que el museo ofrece. Del análisis de las respuestas que proporcionaron resultó que:

- Los docentes, en general, conocen un museo de historia, uno de arte y uno de ciencias, los que más visitan son los museos de historia
- Los servicios¹⁰⁸ a los que mas acuden son las visitas guiadas
- También utilizan en menor medida: cursos para docentes y los espacios lúdicos, charlas y conferencias y guías y cédulas de recorridos auto gestivos, de esta recepción es interesante resaltar que los cursos que ofrecen los museos son un recurso útil para su actualización profesional.

Todo el patrimonio cultural, tangible e intangible, entendido como “una herramienta educativa siempre que tenga significados”¹⁰⁹ contenido en las colecciones de los museos de arte, desde su contemplación, goce y producción, comunes a una época, estilo, autor, técnica, interpretación, posibilita la comunicación no sólo del objeto sino de lo que rodea al objeto y lo que le da sentido. Las obras de arte comunican y educan a la comunidad que las mira, y afirman, ante ella, la dignidad y el poder superior del hombre¹¹⁰.

¹⁰⁸ Además de estos, los servicios educativos ofrecen la siguientes actividades: material didáctico de apoyo en visitas guiadas, talleres de acercamiento o sensibilización al arte, espacios de interpretación, gráficos de interpretación, audio guías, rallys, pistas, guías de recorridos, publicaciones infantiles, para jóvenes y adultos, cursos para estudiantes, cursos y talleres para público especializado y no especializado, programas extramuros y actividades especiales diseñadas para programas culturales a nivel local o nacional, como las promociones culturales de verano, el festival de México en el centro histórico, el día internacional de los museos, etc.

¹⁰⁹ (Santacana, 2011)

¹¹⁰ (De la Fuente, 2006)

Para que al público le signifique y se apropie de estas colecciones la estrategia es comunicar significados-contenidos: museo ↔ objeto ↔ público. De la Fuente (2006, pág. 8) dice sobre el objeto de arte: “comunica no sólo experiencias estéticas, pues, en virtud de ser un producto humano, es en sí misma una obra histórica. Esto significa que la obra de arte guarda y transmite mensajes de acuerdo con una estructura convencional, codificada y reconocida por el pueblo que le dio origen”.

Al ser un elemento de la cultura es comprensible que el espectador o receptor, comparte el sistema de formas visuales y sus contenidos, permitiendo un proceso enseñanza–aprendizaje, una experiencia significativa y estética que resultará en el desarrollo de un gusto estético. La reflexión sobre el papel, la función y razón de ser de las artes plásticas y visuales le dará al público la posibilidad de aprehenderlas y re-significarlas para después apropiarse del patrimonio tangible e intangible, así como conocer y reconocer las diversas manifestaciones artísticas.

Las estrategias que los museos proporcionan se basan en que sus servicios deben desarrollar el gusto, la sensibilidad artística y las facultades intelectuales del individuo, con el fin de cuidar a su público asiduo o cautivar a públicos potenciales, el doctor Lauro Zavala (1993, p. 39) establece tres elementos paradigmáticos que el museo ha utilizado como componentes de sus acciones: el aspecto ritual, el educativo y el lúdico, a modo de asociación y articulación, además de los elementos componentes de la experiencia museográfica y las actividades y espacios del museo (Silva, 2002, pág. 58). Es importante establecer un enlace entre el museo y sus usuarios, es prioritario también, ofrecer la mejor manera de utilizar sus recursos y las técnicas de exposición más atractivas para determinar el tipo de mensaje o experiencia (estética o intelectual) que se quiere transmitir y potencializar.

El museo de arte por su historicidad¹¹¹, es un medio imprescindible para adquirir, transmitir y acrecentar el bagaje cultural del usuario. A este respecto Venegas menciona en su último punto:

¹¹¹ La historia agrega al presente la inteligibilidad del pasado, fortalece y amplía la conciencia colectiva y hace de la recuperación y el olvido selectivo del pasado un instrumento de identidad crítica. Carlos Monsiváis, *La pasión de la historia*, en Pereyra et al. p. 171. (De la Fuente, 2006).

7. La iniciación en el estudio de los acontecimientos pasados para encontrar efectos que expliquen el presente en la vida y en el arte (2002, págs. 22-23).

Y los docentes mencionan que los espacios del museo contribuyen:

- Enriqueciendo el bagaje artístico y cultural
- Mostrando la diversidad de elementos y formas de acercamiento al arte
- Permitiendo un diálogo con los artistas y manifestaciones artísticas así como descubrir otras visiones del mundo y de la realidad
- Siendo un lugar propicio para la expresión de sentimientos, de percepciones, da cabida al gusto por proyectar en imágenes: sentimientos, actitudes, cultura.
- A la experimentación (no sólo de materiales sino de emociones) a la sensibilización, a aclarar y a apasionarse.
- A la creación de ambientes de construcción y temas de estudio: observación, interpretación y expresión.
- Al contacto directo y nuevamente a la experiencia tanto de apreciación como práctica, en el reconocimiento de habilidades y el uso del juego para la apreciación del arte.
- La contribución iría en torno a una “sumergida” o “inmersión” en el arte, dentro del contexto del museo.

De esta *sumergida* en el museo de arte puedo concluir que el museo es visto por los docentes como un espacio de educación estética, entendiendo ésta como aquella que “desarrolla en el ser humano y lo capacita para apreciar y disfrutar los valores de las obras naturales y humanas, y lo que acontece en el entorno, principalmente mediante el uso y estímulo de tres facultades”, recupero estas tres facultades para dar cuerpo a las ideas de los docentes en la última pregunta (ver tabla 1):

FACULTAD	DESCRIPCIÓN
Sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de percepciones - Observación - Contacto directo con las obras - Diversidad de elementos y formas de acercamiento al arte
Sensible	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir otras visiones del mundo y de la realidad - Lugar propicio para la expresión de sentimientos - Gusto por proyectar en imágenes: sentimientos, actitudes, cultura - Contribuye a la experimentación (no sólo de materiales sino de emociones) a la sensibilización, a aclarar y a apasionarse
Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir un diálogo con los artistas y manifestaciones artísticas - Descubrir otras visiones del mundo y de la realidad experiencia tanto de apreciación como práctica. - Son espacios propicios, ambientes de construcción y temas de estudio: observación, interpretación y expresión - Reconocimiento de habilidades

Tabla 13 Relación entre las facultades descritas por Venegas y las respuestas de los docentes Al primer cuestionario

La experiencia de sumergida que describen los docentes conformaría entonces los elementos básicos de la sensibilidad humana que enuncia Mandoki (2006), los cuales posibilitan *la estesis*, que define como “la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso, [...] que enfocada a la condición humana, la experiencia estética sería la condición de estesis como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida” que trasciende a la simple contemplación, estos son:

- Las dos formas puras o a priori de la subjetividad que son el espacio como sentido externo y el tiempo como sentido interno.
- La sensación de resistencia e impacto de la materia, cuyo a priori es la condición corporal del sujeto y sus sentidos de vista, olfato, oído, gusto y tacto.

En la segunda condición me gustaría destacar una reflexión originada en el seminario de danza de esta maestría en Desarrollo Educativo impartido en el Centro Nacional de las Artes, a partir del cual pude añadir otra característica a tomar en cuenta en la definición del perfil del usuario de museo y en el diseño de contenidos y estrategias, que sería: poder establecer líneas de acción que permitan al usuario disfrutar de experiencias que le ofrezcan otros niveles de interacción desde su corporeidad, que le brinden nuevas formas de “estar” frente a

alguna expresión artística, en este caso las obras de arte, por la razón que Maurice Merleau-Ponty afirmaba: “por el hecho de estar en el mundo, estamos condenados al significado” y “somos testigos a cada momento del milagro de las experiencias relacionadas y que nadie conocer mejor que nosotros cómo se obra ese milagro, puesto que nosotros mismos formamos esa red de relaciones. [...] La verdadera filosofía consiste en reaprender a mirar el mundo” ([1962] 1967, pp. xix-xx).¹¹² Ya que se da por sentado, dentro del museo, que los visitantes llegan habitando su cuerpo y sus movimientos tendrían que ser de cierta manera, pero en él los cuerpos existen, se mueven, el usuario recorre las salas, aparecen los gestos, se escuchan los murmullos, se acercan o se alejan de las obras, pasean, se detienen y continúan, es un flujo constante de desplazamiento donde se aprende: “El mundo social de los objetos y cómo ocupan éstos el espacio, hace que los niños (o cualquier persona) aprendan a leer el mundo mediante la interacción de sus movimientos y desplazamientos”.¹¹³ Las otras condiciones expuestas por Mandoki son:

El contexto, cuyo a priori está constituido por códigos y convenciones culturales de percepción formal y significación trátase se bioma, umwelt o culturoma (y aun cuando la cultura se aprende –y por tanto sus contenidos pueden ser considerados a posteriori– la cultura en sí misma es a priori ya que no hay comunidad humana carente de cultura).

La viveza del sujeto cuyo a priori es la energía afectiva y vital desde la cual valora aspectos del mundo en que está inmerso (2006).

La enseñanza en el museo de arte entonces, está basada en el constante descubrimiento de los significados de los objetos museales, el juego, para crear continuamente procesos psicosociales, emocionales y cognitivos, en un diálogo constante entre el usuario y el objeto. Esta interacción a través de los diversos puentes o herramientas (actividades y servicios) de interpretación permitirá que el visitante construya sus conocimientos de forma activa, obtenga aprendizajes significativos. Asimismo el visitante puede acumular y reflexionar sobre su misma

¹¹² (Greene, Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social, 2005)

¹¹³ (Islas, 1995)

acción al percibir, comprender, contemplar, observar, describir, reconocer, así como desarrollar un pensamiento deductivo.

Todas estas actividades están permeadas por las teorías de la mediación que, de acuerdo con Gimeno y Pérez (1998), consideran “el psiquismo humano como un sistema complejo de relaciones e interacciones”. Silva (2002) menciona que desde este enfoque, “lo singular de la persona, o de una expresión, tiene un lugar preponderante; es el lugar para propiciar la creatividad más allá de los aspectos generales o comunes, entendidos como aprendizaje”. En este espacio de lo subjetivo, un elemento, un objeto o una actividad, median como vínculo entre el sujeto que experimenta y la realidad, el aprendizaje así entendido es la apropiación de una experiencia, se da en un entramado dinámico y se facilita mediante una construcción de acciones con sentido.

Es así que con los acercamientos e interpretaciones que el museo de arte facilita, desde diferentes configuraciones estéticas, desde la curaduría, el discurso museográfico¹¹⁴ y la educación estética a través del patrimonio cultural que contiene que podemos conformar experiencias educativas plásticas y estéticas, proporcionando nuevas estrategias para la resolución de problemas, es decir, herramientas de acercamiento e interpretación a los acervos. El resultado de esta adquisición: nuevos modelos de observación, análisis y abstracción de las calidades y cualidades de todo lo que nos rodea, provocando un refinamiento del sistema sensorial y la creación de estructuras del pensamiento cada vez más complejas que nos proporcionan recursos cognitivos e instrumentales, con los que podemos consolidar aprendizajes, aptitudes y actitudes, el gusto estético, y competencias para conducirnos por el mundo visual de una manera adecuada, además del perfeccionamiento de la capacidad imaginativa y creativa para

¹¹⁴ Curaduría.- Se realiza en dos vertientes principales: la primera es el *control* y la *sistematización* de los bienes, mediante el registro, la documentación y la catalogación de los mismos, así como la custodia de su almacenamiento, sus movimientos y sus traslados, siempre desde la perspectiva de conservarlos en el mejor estado posible. La segunda es el estudio de los bienes desde el punto de vista de su *interpretación discursiva*, con base en la organización temática de las colecciones y sus objetos en cada exposición, y lo que con ellos puede brindar el museo a sus visitantes. Discurso Museográfico.- Es la interpretación que el museo plantea sobre un determinado tema o colección. Se comunica por lo medios y las técnicas propias de una exposición y al formulario se toma en cuenta el espacio que la contiene y la composición de los públicos a los que se destina. (Witker, 2000)

“fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado [...] Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas” (Greene, *Definir la educación estética*, 2004).

5.2. Del museo de arte en la escuela secundaria. Definición, función y usos.

Los hallazgos sobre el vínculo entre el museo y la escuela durante las entrevistas realizadas fueron reveladores en cuanto a que estas instituciones dedicadas al arte son significativas a los docentes de artes plásticas-visuales, desde varios puntos:

- Por su formación académica.
- Por el uso que hacen de él como un recurso educativo en su práctica docente.
- Por uso de los cursos y talleres para docentes de educación básica que ofrecen los museos u otras instituciones sobre museología.

Los profesores entrevistados tienen estudios a nivel licenciatura sobre Diseño Gráfico, Artes Visuales y Periodismo y Comunicación Colectiva, dos egresados de la UNAM y uno de la Universidad Iberoamericana. Uno tomó un curso en museos y otro un diplomado en museografía y museología en la ENAP y contaba con ayuda de un museógrafo para conseguir materiales. Lo cual indica que sí existe un vínculo entre el museo y la escuela que los docentes buscan individualmente, no es una oferta de educación continua al interior de la SEP.

Definición

Los docentes entrevistados, que a partir de aquí me referiré a ellos como MA, ER e IX, definieron al museo como se muestra a continuación:



Figura 6 Características que de acuerdo con los tres docentes entrevistados definen a un museo.

Funciones

Sobre la *función educativa* del museo en la práctica de estos docentes mencionaron:

- La importancia de la imagen “*vívida*” o “*sentida visualmente*” al visitar el museo, no es lo mismo trabajar en el aula con reproducciones que no reflejan las calidades visuales, tamaño, técnica, etc., que se necesitan para poder apreciar una obra.
- Como lugar de aprendizaje.
- El *reforzamiento* “aprendes, con el espacio, la museografía, el guión museológico con sólo ver aprendes, la pintura las líneas, las texturas, los contrastes del color de la pared con la obra, el comparar obras artistas”.

- Como *deleite estético*, el profesor ER comentó que “es un alternativa para agrandar las experiencias sensitivas”.

La conclusión de estas tres opiniones es que sí existen elementos constitutivos del arte que, junto con la representación estética del espacio museístico, ayudan al alumno a trascender los conocimientos y habilidades aprendidos en el aula hacia fuera de ella.

Sin embargo existen resultado positivos y negativos a este respecto, uno de los docentes comentó: “Yo una vez fui con unos alumnos (al museo), exalumnos, y me decían: yo recuerdo cuando nos platicaba de ellos y nos contaba las imágenes, pero pues nada que ver, están inmensos, los colores, todo claro, ver la obra es impresionante” MA, otro docente comentó que “los servicios solicitados no han estado a la altura y que existía falta de preparación por parte del personal” ER. El docente IX comentó que si la experiencia era buena o mala de todas formas se aprendía. Algo en lo que coincidieron dos profesores es que al vínculo entre el museo y la escuela le hace falta, para reforzarse, el conocimiento del museo sobre los planes y programas de estudio y a la escuela lo que el museo puede ofrecer. Existe un desconocimiento de parte de ambas partes sobre las funciones y objetivos que persiguen:

También que creo que es un error de nosotros, como maestros, que luego los mandamos al museo y luego ni sabemos o ya tiene mucho que no vamos, que bueno de otras materias me ha llegado, que me dicen: “es que ni siquiera existe esa exposición”, que tiene como cuatro años que ya ni esta, entonces digo, a veces no es conocerla completamente pero por lo menos una semanita antes haber ido ¿no? (risas) eso es lo que creo que nos falta. Prof. MA.

El museo tendría que conocer los contenidos del programa, para reforzar. Prof. IX.

Otra función es, para *fomentar la observación y la indagación, habilidades perceptivas y cognitivas imprescindibles en el desarrollo cognitivos de los alumnos*, las preguntas que este docente utiliza son derivadas de la metodología “Abriendo puertas” adaptada por CONACULTA del proyecto Zero de la

Universidad de Harvard desarrollado por Howard Gardner, el docente tomó un curso en Museos en el que los capacitaban para utilizar los cuadernillos.¹¹⁵ Como pretexto de este dato, además de hacer notar que el eje de apreciación se encuentra presente en la metodología de enseñanza del profesor MA con el uso de una de las metodologías derivadas de la educación en museos, quiero comentar el trabajo de este docente con los padres de familia, utilizando esta metodología, utilizó las preguntas detonadoras de cada una de las puertas para diseñar una actividad con el *Guernica* de la cual obtuvo resultados muy favorables:

[...] primero les puse el Guernica, empecé a preguntar de que se trataba o de que, este... que consideraban de la información, luego les puse las preguntas, (...) y luego... pues de sensibilización ... (...) les puse (...) la copia que conseguí de un relato presencial de lo que paso en el bombardeo de Guernica, y ya cerraron los ojos y ya les explique y luego volvieron a ver la obra y este ya les cambió la perspectiva a los papás, estuvo muy bonito, me gusto mucho como quedo el trabajo. Prof. MA

Fomentar la participación y la convivencia es una de las funciones de la educación artística en la escuela secundaria. La función del museo en este sentido para el Prof. MA fue haber enviado a los alumnos al museo y que casi todos los comentarios de ellos en el salón de clases fuera haber compartido con sus padres momentos gratos de convivencia además de despertar en ellos el interés por el autor y su obra: “hace algunos años hubo una exposición de Dalí, dije estábamos hablando de Dalí: no miren, vayan a verlo, esta padrísimo, si pueden, les puse una imágenes, y llegan el lunes, el 90% de los chicos: no es que fui con mi mamá y le platique y mire trajimos esto, y al hacerme preguntas, no pues me dieron la vuelta porque: oiga y ¿por qué Dalí esto?, ¿Por qué Dalí aquello?, Y yo: no sé, hay que investigarlo” MA.

Sobre los contenidos del programa y los del museo, además de la historia, porque el museo: “Encarna un encuentro particular de cada persona entre la historia y el momento actual, donde no necesariamente existe una coincidencia entre las dos realidades (pasado y presente)” Prof. ER.

¹¹⁵ Esta metodología incluye una serie de cuadernillos, cada uno es una puerta de acceso a las obras, son cinco: Lógico-cuantitativo, Estética, Filosófica, Experiencial y Narrativa. Cada uno de ellos contiene diez preguntas.

Sobre la función social y el acercamiento al campo laboral museístico, los profesores emulan una situación de visita al museo en su salón de clases debido a que no tienen la facilidad de salir de la escuela para visitar un museo, lo que depende en gran medida de la gestión del directivo: “He llegado a poner exposiciones, en esta escuela no he tenido la oportunidad, porque económicamente no hay tanto apoyo, pero sí he llegado a poner exposiciones aquí mismo (en el salón clases), entonces les digo: a ver este día va a haber exposición de sus pinturas, de las mejores de cada uno, ponemos mamparas así, pero pues vamos a venir bien vestidos, vamos a venirnos mínimo con un saquito, les pongo el refresco con copitas de esas de plástico ¿no?, que comenten las obras, sacarlos, a mí me gusta mucho que vean algo diferente a lo que están acostumbrados a ver, que yo creo que les hace mucha falta” Prof. MA.

Usos

El uso de la *oferta académica* que ofrece el museo, en este docente tuvo consecuencias positivas: “Yo no la conocía (abriendo puertas), antes de esta información yo los mandaba igual, haber que encuentras o en las visitas guiadas me llegaron a ayudar” MA. El docente transformó su práctica educativa con el uso de preguntas detonadoras, él mismo refirió durante la entrevista que contaba con pocas herramientas didácticas y conocimientos pedagógicos para enseñar las artes plásticas-visuales y esta metodología y los talleres del museo le ayudaron a plantear nuevas formas a través del juego: “Cuando tome el curso de museos la interacción con otros compañeros, el intercambio de información, de metodología, porque, no trabajábamos igual cada uno de nosotros ¿no?, hasta tips”. Prof. MA.

Sobre el *patrimonio* el Prof. IX comentó “No es lo mismo ir a Bellas Artes que al MUNAL (Museo Nacional de Arte) o al Museo Arte Alameda, en Bellas Artes con las alarmas que no te puedes acercar mucho y el espacio con la museografía, lo que te dice el guión museográfico, la experiencia es distinta, los alumnos tienen que aprender que la conservación del arte y el respeto es distinto”.

Este último punto está relacionado con el *contenido del programa de artes*, del segundo año, a mi parecer tendría que estar más relacionado con la formación de públicos para las artes, en el entendido de que el espacio museístico es rico en interacciones y significados, permite al espectador conocer y reconocerse en un tiempo determinado, adquiere las pautas necesarias para conducirse por el mundo de la vida cotidiana y en un espacio específico atendiendo a los requerimientos que la misma institución y la cultura exigen de él, de tal forma, que el fin último que persigue el museo como institución de educación no formal es que el usuario aprenda a manipular este espacio para poder ser auto-gestivo en su exploración, experimentación, diálogo y transformación de los significados y significantes, para que ellos sean consumidores y transmisores al mismo tiempo del mundo en el que viven, reconociéndose como miembros activos de una sociedad.

Las dificultades que mencionaron los tres docentes se profundizarán en el siguiente apartado, pero es de llamar la atención su ocurrencia en la situación específica de cada docente:

- No es obligatorio ir al museo.
- Depende de la actitud y disposición del directivo para facilitar o prohibir las salidas al museo o a cualquier otro recinto.
- Falta de continuidad en proyectos para la actualización docente al inicio de año, como el convenio con el Centro Nacional de las Artes, en el cual les daban una semana de capacitación con especialistas de las cuatro disciplinas.
- Falta de interés por parte de algunos jefes de enseñanza.

La concepción de los docentes sobre el museo se encuentra alrededor de un espacio que contiene historia, arquitectura, aprendizajes, juego; todavía se concibe como un contenedor, sin embargo en menor medida, pero no por ello deja de ser una concepción modificable es un espacio para la reflexión, es un laboratorio y es un espacio que se tiene que vivir, donde se puede sentir visualmente.

5.3. Diagnóstico sobre vínculo museo-escuela del dispositivo-taller

Uno de los planteamientos del modelo de gestión cultural Plan de Desarrollo Cultural es que “los gestores culturales trabajan en las comunidades utilizando como recurso sus propias prácticas culturales”.¹¹⁶ La primera etapa de trabajo de este modelo es desarrollar un proceso educativo donde se muestre la importancia de la planeación y la generación de un diagnóstico de potencialidades. El dispositivo-taller realizado me permitió crear estos dos primeros momentos, los docentes-gestores realizaron una serie de reflexiones en torno a su práctica a partir de cómo se viven y el rol que desempeñan como profesores de artes plásticas-visuales en el entramado escolar y las oportunidades de cambio en su práctica educativa.

Del diagnóstico realizado por los docentes-gestores muestro en la siguiente tabla (15) la clasificación que realicé de los temas sobre los cuales giró la conversación: la escuela, los alumnos y cuestiones personales que facilitan o impiden la enseñanza de las artes plásticas-visuales, así como los subtemas que logré identificar en cada uno de ellos:

YO, GESTOR DOCENTE			
Limitaciones		Recursos con que sí cuento	
LA ESCUELA	Espacios (físicos) Económicas (no hay presupuestos) Falta de continuidad en grados y grupos Material “riesgoso” Grupos numerosos (saturados) Exceso de burocracia Políticas represivas y autoritarias	IMAGEN	Láminas Revistas Libros Copias Fotos
LOS ALUMNOS	Sociales (contexto familiar y social de los alumnos) Contexto familiar (alumnos) Apatía (de los alumnos y del maestro)	MATERIALES	Computadora Proyector Diapositivas

¹¹⁶ (Gómez & J Hleap, 2008)

PERSONALES	Distancia geográfica (ubicación del centro de trabajo) Tiempo (sesiones, inversión a la cultura)	OTROS	Objetos cotidianos Museos Capacidad creativa e inventiva del docente Trabajos anteriores
-------------------	---	--------------	---

Tabla 14 Clasificación de las temáticas abordadas por los docentes en el diagnóstico

Además de la identificación de la metodología basada en la imagen que todos utilizan, la cual describiré más adelante. A continuación desarrollo cada uno de estos temas y subtemas que logré identificar, el orden está determinado por la importancia, profundidad y tiempo que los docentes-participantes dedicaron a cada una de ellos durante la elaboración del diagnóstico.

5.3.1. La escuela

La primer y más amplia temática, y que parece representar el más grande impedimento para la labor de los docentes-participantes, fue la escuela, donde incluyo varios subtemas relacionados con la gestión y dinámica escolar:

- Escasez de materiales y espacios adecuados para impartir clase
- Falta de apoyo por parte del directivo del plantel
- Relaciones poco afortunadas o escasas con otros docentes del centro escolar
- Relaciones de conflicto con las autoridades
- Existe poca valoración por parte de directivos, otros docentes y autoridades hacia la asignatura de Artes Visuales en la formación integral de los alumnos.

La escasez de materiales y espacios adecuados se refiere a la utilización y distribución de estos a todos los docentes y la distribución de alumnos en cada grado escolar. Los maestros narraron que no existe una repartición adecuada de recursos, aspecto que no se presenta con maestros de otras áreas reconocidas

como más importantes, como historia o español. Esto dificulta el cumplimiento de su planeación y como consecuencia, la consumación de los objetivos esperados por parte de los alumnos.

Durante la charla mencionaron algunas cosas relacionadas con el ambiente laboral, como: identificación de *“mobbing”*¹¹⁷ y la función específica que el docente tiene frente a los otros docentes y al directivo, como *“punching bag”*. Por una parte se le atribuyen actividades de alta responsabilidad que comprometen la imagen de la escuela hacia el exterior tales como concursos y festivales, y por otra no se valora el aspecto formativo de las artes visuales que se manifiesta en el hecho de que son fácilmente remplazables por profesores egresados de carreras como contabilidad o matemáticas.

La dinámica de participación de la comunidad escolar trata sobre la facilidad o dificultad que tienen los docentes para poder obtener recursos, espacios y materiales. En cuanto a estos últimos, están en función de la posibilidad de los alumnos de adquirirlos o la disposición del profesor para patrocinarlo. Otro factor que resalta es el referente a materiales peligrosos, mismos que no se permiten porque representan algún riesgo en la seguridad de los alumnos, como gubias o cutters o sacapuntas por ser objetos punzocortantes; otros como las gomas, plastilina porque provocan desorden grupal y ensucian el salón de clase (la mayoría de los docentes utilizan el salón de clase común); el uso de aerosoles también representa un riesgo a la salud de los alumnos. Lo anterior restringe en gran medida la experimentación y exploración de las cualidades y calidades de los materiales para que los alumnos puedan adquirir un dominio más o menos técnico, que en el plan de estudios se establece en el eje de expresión.

Sobre la relación con el directivo del plantel, los docentes participantes comentaron que no existe apoyo para gestionar tanto recursos materiales como espacios adecuados, como un taller, proyector y/o la adquisición de publicaciones hechas ex profeso para la enseñanza de las artes visuales/plásticas. Con los docentes de otras asignaturas comentaron que es difícil trabajar colectivamente

¹¹⁷ Mobbing. Violencia entre colegas.

porque no existe apertura o coincidencia en las forma de enseñanza de otras disciplinas.

Sobre las autoridades parece haber un “descontento” muy particular hacia prácticas autoritarias que ellos denominan “represoras” y de “burocracia excesiva” en los centros escolares, como se manifiesta en sus testimonios: “las políticas y formas de evaluación entorpecen nuestra libertad y creatividad”, “el cómo somos evaluados afecta nuestra práctica”. Existe además una falta de innovación en la semana de capacitación antes del inicio del ciclo escolar, ya que mencionaron que esta se da entre ellos y son los mismos quienes proponen actividades, es decir, se “reciclan”. Como afirma Sandoval (2000, pág. 140), efectivamente existe una “indefinición de las autoridades educativas que no saben qué actitud tomar en torno al papel de las tecnologías en la escuela secundaria”.

Sobre el valor de la asignatura mencionaron las pocas horas que se le destinan, su fácil sustitución por otras materias y la falta de continuidad durante los tres años en una sola disciplina. No obstante, en los documentos oficiales sobre la Reforma a la educación secundaria (2006),¹¹⁸ se dice que con “esta renovación curricular la escuela secundaria reconocería la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa, acciones necesarias para mejorar su eficacia y equidad y desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje”.

Pienso que cada una de estas temáticas está relacionada con los niveles estructurales de la institución educativa. Los lineamientos administrativos y la interpretación que cada instancia hace de estos, provoca una gestión diferenciada en cada centro escolar dirigida hacia una economía excesiva de procesos administrativos y de participación. Sandoval (2000) explica muy bien esta situación, la cual tiene que ver con la idea de que estos profesores (los de taller) son considerados por otros docentes como “de menor rango académico, en virtud de que en su mayoría son técnicos, cuyo nivel educativo es equivalente al de bachillerato y esto contribuye a su auto-aislamiento como grupo”. Lo anterior

¹¹⁸ (Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, 2011)

aunque esto podría ya no ser vigente, tomando en cuenta la preparación académica con la que cuentan los docentes de artes plásticas-visuales, pero es interesante notar que las tradiciones subsisten al interior de la escuela secundaria. Las artes visuales, aunque en la reforma educativa son ya obligatorias y existe todo un desarrollo y planteamiento teórico sobre su pertinencia en la educación secundaria, continúa siendo una asignatura que puede “esperar un poco más” para ser entendida y valorada como parte integradora de la formación de los alumnos.

Vale la pena entonces retomar en este rubro sobre “la escuela” los conflictos, tensiones y violencia en las formas de convivencia que existen en nuestro continente y a los que refiere Sunkel (2005). Estos tres factores tienden hacia la desintegración y fragmentación de la comunidad escolar, lo cual distiende el tejido social y provoca una desarticulación de los docentes como un cuerpo colaborativo y en su lugar se convierte en ramificaciones de un mismo espacio pero sin encuentros. Quizá esta problemática sea pertinente, en algún otro momento analizarla desde el *análisis institucional*, donde a esto se le denomina justamente “diferencias de clase institucional”.

5.3.2. Los alumnos

Sobre los alumnos, mencionaron características que tienen que ver con la etapa de desarrollo en la que se encuentran, el contexto en el que viven y carencias en las necesidades básicas que tienen y sobre la atención o interés que demuestran los alumnos durante su clase: respuestas positivas o negativas de ellos hacia las actividades educativas que les proponen los docentes, logros y dificultades de su práctica docente y algunas estrategias dirigidas a captar los intereses de los alumnos desde su cotidianidad.

A este respecto identifiqué dos visiones, una negativa y otra positiva, de los docentes respecto a los alumnos: la visión generalizada de que un grupo de alumnos arriesga la disciplina de la clase y por ello la planeación de actividades

se basa en el grado de desorden que se puede presentar. A lo anterior, se suma la idea de que hay alumnos “apáticos” que contribuyen a la actitud negativa. En cuanto a la visión positiva, esta se refiere a la capacidad que tienen los alumnos para comprender los contenidos planteados. Cuando los docentes participantes eligieron ciertas imágenes, uno de ellos comentó que era demasiado elevada para ellos, a lo que otro docente respondió: “No, pero no son tontos, si saben distinguir”. La selección de imágenes que prevalecía en la mayoría de los docentes-participantes era que fuera sencilla y clara para que quedaran claros los contenidos de cada uno de los bloques del programa.

Dicho esto pienso que existe una pobre valoración de las capacidades de los alumnos al enfrentarse a contenidos plásticos-visuales que quizá son “demasiado” para ellos y que sólo quienes conocen más pueden acceder a ello. Otra razón puede residir en que la etapa de la adolescencia es compleja por los cambios que se suscitan en ella tanto cambios físicos como emocionales y cognitivos, que difieren de un adolescente a otro. En las teorías psicológicas del desarrollo todavía no existe un acuerdo sobre cuales son los límites de esta etapa. Por otro lado también está lo que Sandoval (2000) describe sobre los alumnos de secundaria: se enfrentan a más profesores y por tanto a un mayor número de requerimientos, a diferencia de la primaria, cada asignatura representa más conocimientos “especializados”, generalmente descontextualizados y sin un sentido práctico para la vida, con la intención única de prepararlos para el siguiente nivel educativo en donde sí se formarán como especialistas de alguna área de conocimiento. “Todo esto se traduce en exigencias que los alumnos intentan cumplir de la mejor manera posible: no obstante el maestro se queja de la falta de interés de éstos: ‘no estudian’, ‘no trabajan’, ‘no traen el material o el libro’, ‘están mal preparados’. (pág. 214)

Con ello, deriva que los alumnos no sean tomados en cuenta en su proceso de aprendizaje, lo cual resalta otro dato interesante: a pesar de hablar continuamente de los alumnos como parte constitutiva de la comunidad escolar, pese a que los profesores son quienes los conocen y pueden aprovechar sus gustos e intereses colectivos e individuales, ningún maestro mencionó la

posibilidad de participación de ellos dentro del proceso de enseñanza, la preocupación se centra en la dificultad de relacionarse con ellos y lo que tienen que hacer para caerles bien. Por ejemplo mencionaron la curiosidad y la alta capacidad de observación como características principales, las que a mi parecer y desde mi experiencia en el trabajo con adolescentes en exposiciones sobre arte contemporáneo, son recursos que facilitan sobremanera el acercamiento de los alumnos al lenguaje visual y plástico.

Resulta un dato relevante el que los profesores no hicieron referencias a otros aspectos relativos a los procesos de aprendizaje de las artes visuales y plásticas y se centraron en la escuela, la ausencia de materiales, espacios de trabajo y la falta de reconocimiento al valor educativo de los contenidos que imparten, que de alguna manera puede ser por el tipo de contenido que suponen las artes visuales y plásticas: productos artísticos y acciones específicas que requieren únicamente el uso de habilidades procedimentales.

A mi parecer se generan dos ideas en torno a la asignatura: la primera que se gesta fuera de la clase, es que es vista como la realización de manualidades sin utilidad y el aprovechamiento del tiempo libre como recreación. La segunda, parte del docente, quien dirige sus esfuerzos a demostrar la importancia de las artes visuales y plásticas a través del uso técnico y creativo de materiales y conceptos que deriven en objetos artísticos que cumplan con ciertas características estéticas y no a la importancia de la enseñanza de las artes plásticas-visuales para que los alumnos:

Desarrollen un pensamiento artístico, utilicen de manera intencional los recursos, elementos y materiales de las Artes, para expresar sus ideas, sentimientos y emociones, aprecien producciones artísticas diversas, emitan juicios críticos e informados, relacionen el arte con distintos aspectos de su vida y reconozcan su derecho y capacidad de crear, disfrutar y apreciar el arte.

Y específicamente desde las artes visuales:

Ofrecer a los estudiantes diversas experiencias con las artes visuales, que les permitan entender el vínculo entre las imágenes y el mundo social, y que les faciliten la comprensión

de las diferentes formas que han representado la realidad por medios visuales.

Fortalecer en los estudiantes, la creatividad, percepción y sensibilidad estética, orientándolas hacia la producción, apreciación e interpretación de obras artísticas visuales y de diferentes tipos de imágenes.

Brindar a los estudiantes elementos propios del lenguaje visual, que les permitan tanto ampliar sus posibilidades expresivas como comprender y valorar representaciones visuales de carácter artístico, simbólico y documental, producidas en diferentes contextos culturales y en distintas épocas.¹¹⁹

5.3.3. Cuestiones personales

Sobre la tercer temática abordada: cuestiones personales, los docentes-participantes mencionaron la falta de tiempo en varios sentidos, uno sobre el tiempo de traslado de su casa al lugar de trabajo, otro sobre el tiempo que requiere cumplir con los requerimientos administrativos, la atención al grupo, preparar carteles, concursos, dentro de sus recinto escolar y uno más, que me parece es el más pertinente a esta investigación, la falta de tiempo y dinero para continuar creciendo profesionalmente (dos docentes en sus respuestas iniciales mencionaron su interés por realizar estudios de posgrado y algunos otros realizan otras actividades a parte de ser docentes), para la actualización profesional y para buscar nuevas cosas desde la disciplina. Lo anterior supondría también una falta de tiempo de los docentes para la búsqueda de otros recursos, como el museo, para incorporar a su práctica docente.

Otro asunto que me parece muy relacionado con el anterior es el “*patrocinio*” de materiales por parte de los docentes-participantes, ellos efectúan la compra de estos para la realización de algunas actividades dentro de la escuela y no se les rembolsa, estos gastos no están contemplados en presupuesto alguno dentro de las escuelas, lo mismo ocurre con la actualización docente, ellos pagan cursos, diplomados en otras instituciones educativas. La actualización que se les proporciona desde las jefaturas de enseñanza al principio de cada ciclo escolar no

¹¹⁹ (Programa de Estudio 2006 Artes. Artes Visuales, 2006)

parece ser una opción alentadora para los docentes participantes porque son ellos mismos docentes quienes a veces imparten las sesiones como lo mencionaron “se reciclan ellos mismos”.

5.3.4. Los recursos, consumo cultural

En lo que respecta a los recursos, entendidos como el consumo cultural en el que la apropiación y uso de los productos donde el valor simbólico prevalece de acuerdo con Canclini (1992), con los recursos con los que sí cuentan los docentes-participantes, quiero mencionar el que ellos describieron como “la capacidad creativa e inventiva del docente”, el cual cobra cierto sentido al contar con el panorama descrito por ellos.

De entre los otros recursos con los que sí cuentan puedo destacar tres nociones de recursos o de apropiación y uso de los docentes participantes: el primero es la imagen, el uso exclusivo de ésta para su práctica docente, los medios son varios, como revistas, láminas, libros, copias. Algunas características de estos materiales es que son materiales de los docentes, no de la escuela, porque el material que edita la SEP no se les proporciona gratuitamente, es material antiguo que, por su valor, al ser editado excede la posibilidad adquisitiva del docente.

En su mayoría las imágenes que utilizan provienen de material que llega a los docentes por azar, en resumen existe un uso excesivo de impresos y una reducción de recursos plásticos. Los docentes participantes mencionaron que, desde su punto de vista, esto se debe a “la falta de un espacio físico que facilite el manejo de materiales” y a “la peligrosidad” de algunos de ellos o “al uso inadecuado que los alumnos hacen de él”.

Un dato interesante es que la noción de recurso que tienen los docentes se limita al uso de materiales impresos, con las especificidades y las características visuales que mencione antes. Esto se contrapone con el plan de estudios de Artes Visuales y los ejes que condensan las habilidades y conocimientos que los

alumnos deberían obtener de las artes plásticas-visuales, particularmente el de experimentación y creación de objetos artísticos propios porque implica el uso de estos materiales “peligrosos” y también a la idea de que el proceso educativo de los alumnos no implica una formación profesional, por tanto el uso de otros materiales o la simulación o simplificación de procesos más especializados podría representar un menor riesgo al utilizar materiales.

En el museo de arte por razones de tiempo y presupuesto, los artistas visuales y diseñadores gráficos que conforman también el equipo de trabajo en servicios educativos, en conjunto con los pedagogos o psicólogos, diseñan las actividades en función de las características del público a quienes va dirigido, pero también a los materiales que se utilizan, sus características deben ir dirigidas hacia la seguridad del usuario y al logro de los objetivos planteados. A esta forma de conceptualizar actividades educativas a través de los materiales, en la filosofía Reggiana, desarrollada por Loris Malaguzzi en Italia, se denomina *affordance*, es decir, las propiedades de los materiales, término que retomo como una forma de ampliar y generar nuevos usos, prácticas y procesos para la elaboración de productos creativos y artísticos. Los materiales en esta filosofía se plantean no como técnicas sino como lenguajes, se parte de una hipótesis que es experimentada a través de diferentes materiales, implica combinar y recombinar elementos de diferente forma o sólo para relacionar situaciones separadas. Esta filosofía plantea que el ser humano aprende con mayor profundidad cuando representa el mismo concepto de diferentes medios.¹²⁰ La exploración de los materiales por parte del educador y la identificación de sus propiedades facilitan la obtención de metas educativas, principalmente en Artes Visuales-Plásticas donde el uso de materiales que los profesionales usan implica un riesgo físico para los alumnos.

El segundo tipo de recurso está directamente relacionado con el modo de utilizar la imagen: proyector, computadora, pared blanca; si es impresa utilizan libros, revistas, láminas, es decir los recursos reproductores de la imagen o

¹²⁰ Esta información fue recuperada del taller para educadores de museos “Transformando perspectivas educativas del museo” en el Museo de Arte Moderno en abril de 2012, en donde se realizaron lecturas y actividades prácticas sobre esta teoría.

requerimientos técnicos. Fueron descritos por los profesores como fundamentales para desarrollar las actividades que planean, sin embargo, esto implica en la enseñanza de las artes plásticas-visuales la disminución de:

- Medios y fuentes de acceso a la imagen, similares a las que pueden acceder por sus propios medios: internet o televisión.
- Habilidades de indagación, con la demostración de una realidad, no hay diversidad de interpretación ni un sentido valorativo de la imagen como objeto artístico, ni como patrimonio, ni como huella fehaciente de la historia y creatividad humana, no se resalta la función social del arte.
- Habilidades de observación, análisis, no se promueve el pensamiento artístico ni el divergente.
- Experiencias “vívidas” o “sentir visualmente” el arte, se pierde la apreciación y valora de la obra artística y las posibles conexiones con la comunidad a la que se pertenece.

El tercer tipo de recurso son: objetos cotidianos, museos y la recuperación de trabajo anteriores. Este tercer tipo de recurso, además de la imagen como centro de su enseñanza, lo utilizan en menor medida y está relacionado con uno de los objetivos planteados en el taller, que los docentes “construyan recursos para acercar a sus estudiantes a los conceptos, ideas y contenidos del programa de estudios de artes visuales a través del patrimonio tangible e intangible”.

Estos otros recursos, vistos como objetos culturales u objetos museales, seleccionados bajo criterios estéticos, de unicidad y dignos de ser compartidos en un sentido patrimonial, exigen un tratamiento diferente para su apreciación como: patrimonio tangible e intangible que plantean diversos cuestionamientos y estrategias didácticas que pueden realzar el desarrollo de un pensamiento artístico.

Pese al uso potencial de este tercer tipo de recursos para facilitar el acceso de los alumnos a las Artes Plásticas-Visuales, la noción de recurso que tienen los docentes se limita al uso de materiales impresos, no mencionaron por ejemplo,

otro recursos con los que se pueda crear de manera colegiada diversos ambientes de aprendizaje, participación de otros actores externos a la comunidad educativa o de la misma comunidad en un proyecto de escuela. No existe la cohesión dentro de la comunidad que permita una base sólida para la creación y experimentación de nuevas prácticas, ni la flexibilización de convivencia necesaria para generar procesos de cambio, participación y transformación del contexto, tampoco se puede notar la función socializadora y de conformación de identidades de la educación artística.

La movilidad de conocimientos y recursos al interior de la escuela se encuentra detenida y la posibilidad de acción de los docentes se limita al “no” uso de la capacidad liberadora y transformadora que tiene el arte.

5.3.5. Práctica educativa-cultural.

Las prácticas culturales de los docentes influyen decisivamente en la forma de enseñar las artes plásticas-visuales, tres de los docentes participantes refirieron durante el dispositivo-taller y en pláticas en el momento de descanso, el consumo que realizan de los museos de arte, aparte de utilizarlo como recurso educativo lo visitan frecuentemente. Estos tres docentes se encuentran dentro de los que lograron construir proyectos con mayor proyección hacia dentro o hacia fuera de la escuela.

Los criterios de clasificación que utilicé fueron: uso de espacios, uso de recursos, colaboración con otros actores internos o externos a la escuela, la búsqueda de nuevos materiales y objetivos relacionados con procesos complejos de pensamiento y por supuesto que contuvieran características metodológicas de los dos modelos de gestión utilizados. (Ver figura 2)

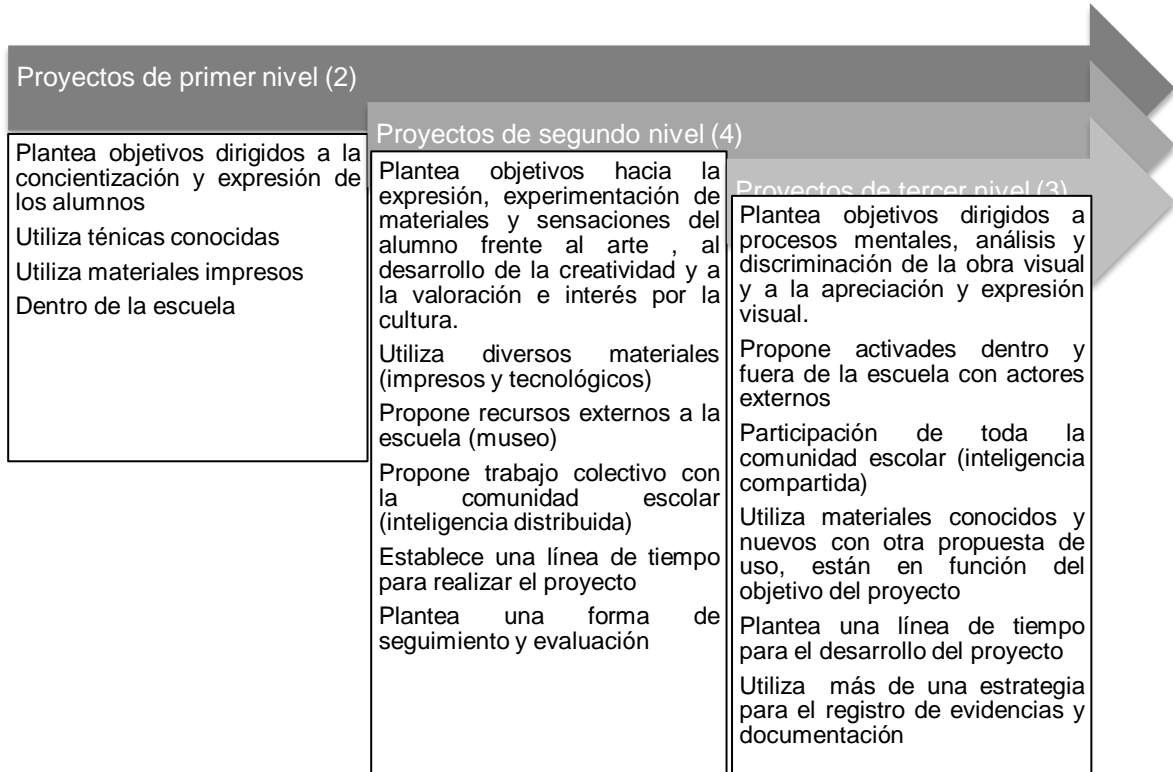


Figura 7 Proyectos diseñados por los docentes participantes durante el taller

Otra característica importante que encontré en los tres proyectos es que de los tres docentes participantes uno tenía formación de posgrado en artes y utilizaba el museo como recurso pedagógico, otro era el que contaba con más años de experiencia docente y el tercero utiliza, en mayor medida, el museo como recurso educativo en su práctica, su proyecto fue enteramente desarrollado fuera de la escuela, en el museo de arte.

Otro aspecto que quizá cause el desarrollo de proyectos de poco alcance hacia fuera de la escuela sea el deseo de los profesores de querer alejarse del objeto de trabajo, es decir, mantener una distancia entre el goce y disfrute personal de las artes como profesionales del arte y no como docentes. Delimitar los espacios sin crear uno común en donde se re encuentre como profesional y como docente para construirse como educador de Arte Plásticas-Visuales.

5.3.6. *El museo*

Los comentarios sobre las experiencias que han tenido al mandar a sus alumnos a los museos fueron: “no existe una preparación del personal que atendió al grupo”, “la mala atención del personal guía consistía en que sólo remiten a los alumnos a información obvia y contextual, sin llevar hacia un reflexión o cuestionamiento de la propuesta estética o conceptual del artista”, mencionaron también el “mal trato del personal de seguridad que suponen es por la idea del ‘tipo’ de público¹²¹ que puede entrar al museo”. Sobre este último punto me parece importante mencionar que la labor de los educadores de museo se extiende a la formación del personal que labora en ellos, principalmente a los custodios y personal de seguridad, sobre la atención del público, conocimiento y comprensión de las actividades educativas que ofrecen, ya que en la mayoría de los casos implican acciones y/o conductas diferentes al uso tradicional del museo, atención a públicos vulnerables (niños y jóvenes de la calle, personas con necesidades educativas diferentes, por mencionar algunos), por lo que se hace necesaria una preparación permanente con este personal, en algunos casos exitosa y en algunos otros no tan efectiva. Sobre las experiencias que tienen los alumnos al enviarlos al museo, los docentes-participantes dijeron que pueden variar de acuerdo a sus intereses y al contenido de la exposición que visitan. La elección de las exposiciones por parte de los docentes, algunas veces es por su propio gusto estético y otras son los alumnos quienes las eligen.

¹²¹ Con esta idea me refiero a que el personal de seguridad o custodios de los museos no dejan entrar a personas con apariencia humilde, niños y jóvenes en situación de calle, personas que no representen el estereotipo del público “culto” y “conocedor” de arte.

CONCLUSIONES

El vínculo entre el museo y la escuela contiene varias acepciones. La primera, es desde el ámbito internacional en donde se considera la colaboración de instituciones de educación formal (escuela) con aquellas de educación no formal (museo) en pro de la formación de ciudadanía, tolerancia y paz. A nivel nacional la idea de la educación artística se dirige a la formación profesional, al desarrollo turístico y la mercantilización del arte como medio de sustento. A nivel institucional el vínculo existe en programas que dosifican los encuentros entre el museo y la escuela a pesar de que en el plan de estudios de artes se busca una vinculación que arroje indicadores valorativos y profesionales de la función e importancia de los museos como instituciones culturales y educativas dentro de nuestra sociedad y como un campo de desarrollo profesional.

Hacia el interior de la escuela secundaria este vínculo desaparece y depende del nivel de apertura y disposición del directivo y del interés del profesor por hacer uso de estas. La fragmentación y separación de la formación que ofrece la escuela secundaria a sus alumnos en asignaturas, podría ceder a la descontextualización de los saberes de cada disciplina, lo que estaría yendo en contrasentido al enfoque por competencias que pretende una articulación de saberes y habilidades que resulten en diferentes tipos de pensamiento. Esto pone al docente en una situación complicada con el cambio de estructuras cognitivas propias, además de las tensiones y conflictos de la escuela secundaria y hace difícil la participación activa del docente en la construcción de su propio conocimiento y como facilitador del de los alumnos.

Es así que la escuela secundaria vista como un centro cultural, como la conciben Gómez & Hleap carece de capitales y patrimonios propios, es decir, la movilidad, transformación y generación de conocimientos que permitan generar en el alumno la competencia cultural y artística que exige de ellos la sociedad actual, al proporcionar *saberes-mosaicos* o un currículo turista, podría utilizar herramientas de otras disciplinas que le permitan monitorear continuamente el proceso formativo de los alumnos, sus propias prácticas educativas,

administrativas, su vinculación con la comunidad en la que se encuentra inmersa, en resumen, convertirse en un lugar donde también se construya conocimiento.

Durante la indagación realizada fue interesante adentrarme en el campo de la gestión cultural y reconocer en el proceso que, para lograr un cambio en la comunidad, es necesario además de promover la participación, un proceso temporal. Es decir, la creación de comunidad conlleva procesos largos, que para este caso específico no se pudo continuar, sin embargo, los docentes de Artes Plásticas-Visuales en su calidad de docente-gestor cuenta con habilidades comunicativas desde la imagen y con el uso de estrategias desde la gestión cultural puede ser un factor de cambio.

Respondiendo a las preguntas de investigación la gestión cultural sí puede ser un recurso metodológico de apoyo a la práctica docente para realizar diagnósticos de potencialidades que permitan generar dinámicas de participación y ser un recurso de búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas-Visuales, con la planeación de actividades educativas que enriquezcan la proyección de nuevos diseños curriculares y estrategias de participación dentro y fuera de la escuela.

Hacia dentro de la escuela secundaria la gestión cultural se presenta como una forma de recuperar la capacidad de convivir y de creación del hombre, uno de los objetivos de la enseñanza de las artes en la escuela, recuperar al individuo y hacerlo partícipe y constructor de su propia historia. En la dinámica de la escuela secundaria el rol que juega el profesor de Artes puede adquirir otra significación al ser él mismo el impulsor de nuevas formas de convivencia y prácticas culturales o educativas.

Otra conclusión importante de este trabajo es sobre el acercamiento del docente al patrimonio cercano a su comunidad y si la gestión cultural lo favorece. A medida que el maestro de Artes Plásticas-Visuales se identifique a sí mismo como un docente-gestor su práctica se irá transformando de una educativa hacia una educativa-cultural. Esto plantearía algunos cambios en ella, en la que toman en cuenta la actitud de los alumnos para evaluar su desempeño; identifican temáticas de interés de los alumnos y su contexto social para decidir sobre el uso

de materiales, actividades y temáticas; no existe una selección y búsqueda con criterios claros de materiales visuales; se reduce a un mínimo de materiales plásticos y aumenta el uso de material impresos como libros, revistas, láminas y se encuentra basada totalmente en la imagen. El cambio sería de una práctica educativa asentada en la imagen a una *práctica educativa-cultural* cimentada en el uso y consumo de recursos. Ésta, tendrá que ver más con una selección y clasificación de materiales y recursos que no sólo estén relacionados con el plan de estudios sino con el contexto y al uso que se haga de ellos en favor de la comunidad educativa. Ahora bien, este cambio depende de las prácticas culturales y el uso del tiempo de los docentes, en qué medida utilizan o están familiarizados con los servicios culturales y educativos, esto estaría relacionado con el uso que puedan hacer de los recursos. También estaría sujeto a su formación profesional, ya que la mayoría eran Diseñadores Gráficos, uno Artista Visual y otros no tenían formación en artes, por tanto el uso y tratamiento pedagógico de las Artes Plásticas-Visuales está relacionado con el uso y tratamiento profesional de la imagen. El diseñador supone el uso práctico de esta mientras que el artista visual se dirige a la construcción de imágenes (proceso creativo, habilidades técnicas y conceptuales de los elementos plásticos).

La gestión cultural como herramienta para la labor docente y la realización de un diagnóstico generó en los profesores un análisis de las vías y posibilidades de gestionar actividades que beneficien a su comunidad, un reconocimiento de sus limitaciones y potencialidades como docentes de taller de artes plásticas, reconocerse a sí mismos como parte de un sistema que conforma otros sistemas interrelacionados y que ellos como docentes son agentes de cambio.

El nivel de participación, de organización y de comunicación que tuvieron los docentes hacia el final del dispositivo-taller fue diferente al del inicio en la actividad de integración, lo que puede demostrar que la creación de Comunidades Emergentes de Conocimiento puede ser una vía y herramienta de participación para los docentes, su interés por participar de la capacitación del material “El museo te visita” resultó en la petición grupal a la docente-enlace con su jefe de enseñanza sobre la posibilidad de contar con esta capacitación para el siguiente

ciclo escolar y quizá a cambiar la dinámica de colaboración de “los de taller” en la dinámica escolar y la conformación de una identidad dentro de la estructura institucional como los docentes de Artes-Visuales.

La gestión cultural como herramienta educativa para fortalecer el vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria es un recurso que hace factible generar nuevas prácticas culturales y educativas.

Sobre el vínculo de la escuela secundaria hacia el museo de arte, pude observar que la idea de museo como *contenedor* es la que aún predomina y el trabajo realizado al interior de los departamentos de servicios educativos todavía no tiene la potencia que se desearía hacia el sistema educativo, sin embargo, sí existen ideas del museo como un espacio diferente, lo que podría significar un cambio de concepción a largo plazo. Sí se detecta un “algo más” que el museo puede proporcionar, experiencias estéticas a través de una multiplicidad de aprendizajes y formas de acceder al arte. Por sus características propias el museo es un espacio idóneo para el aprendizaje y puede ser un recurso educativo más y también puede ser una opción para la formación docente. Prueba de ellos es que los docentes-entrevistados y los docentes-participantes en algún momento de su desempeño han recurrido al museo como un recurso educativo o como una opción de actualización docente.

Por los comentarios y cuestionamientos de los docentes-participantes sobre la dinámica de atención del museo, la atención del público y el tipo de servicios que ofrece, puedo volver a afirmar que no hay un conocimiento profundo sobre el museo y su tarea educativa por parte del docente y que a pesar de los esfuerzos de acercamiento de los museos a estos no existe todavía un impacto importante del trabajo educativo de recintos dedicados al arte, todavía no alcanza a distinguirse.

Las dificultades para fortalecer el vínculo entre el museo de arte y la escuela secundaria se enraízan en cuestiones ancladas a las instituciones, a los lineamientos que los docentes deben seguir en la formación de los alumnos, cuestiones que trascienden al contenido curricular y la nueva visión que plantean las competencias. A este respecto hace falta impulsar desde la escuela y el museo

nuevas formas de relación que puedan potenciar el desarrollo de la competencia cultural y artística de los alumnos y de cada profesional educativo tanto en educación formal como no formal. Esto debido a que en los museos también existe un desconocimiento de los docentes y las necesidades y los retos que representan la atención del público escolar y poder establecer lazos más sólidos para la formación de públicos.

En este vínculo existen dos rutas a continuar investigando y analizando, la que aquí presenté fue la mirada de la escuela hacia el museo, faltaría revisar la mirada del museo hacia la escuela con mayor profundidad. El compromiso de los educadores de museos sobre el diseño de actividades, atención y conceptualización del público escolar desde esta mirada, los “actores concretos”, los docentes, tendrá que ir sobre la revisión de los objetivos y estrategias a utilizar para lograr un vínculo más certero.

Bibliografía

- (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (1917). México.
- (1958). *Seminario regional de la UNESCO sobre la función educativa de los museos*.
- Resoluciones de la Mesa Redonda. La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*. (1972). Santiago de Chile.
- 1er Encuentro del Programa Nacional de Interpretación. Manual Construcciónismo y aprendizaje. (2005). *1er encuentro del Programa Nacional de Interpretación*. México, D.F.
- Hoja de Ruta para la Educación Artística. (2006). *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO.
- Programa de Estudio 2006 Artes. Artes Visuales*. (2006). México : Secretaría de Educación Pública.
- Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. (18 de noviembre de 2010). Obtenido de Convención sobre los derechos del niño: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización de las Naciones Unidas*. (18 de noviembre de 2010). Obtenido de Declaración Universal de los Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>
- Plan Nacional de Desarrollo*. (1 de diciembre de 2010). Obtenido de Presidencia: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/desarrollo-humano/descripcion-de-los-cinco-ejes.html>
- Programa de Estudios. Asignatura Estatal Patrimonio Cultural y Natural del Distrito Federal*. (2010). México, D.F.: Secretaría de Cultural del Distrito Federal.
- Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. (7 de octubre de 2010). Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos : http://www.oei.es/artistica/info_general.htm
- Reforma a la Educación Secundaria 2006*. (28 de noviembre de 2010). Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>
- Secretaría de Servicios Parlamentarios*. (2010 de diciembre de 2010). Obtenido de Centro de Documentación, Información y Análisis: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis*. (1 de diciembre de 2010). Obtenido de Ley General de Educación: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

- (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México, D.F. :
Diario Oficial de la Federación .
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal*. (9 de septiembre de 2011).
Obtenido de Secretaría de Educación Pública:
http://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp
- Biblioteca Jurídica Virtual del instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM* . (7 de abril de
2011). Obtenido de Revista Derecho y Cultura:
<http://juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/9/ens/ens.4htm#N7>
- Código de Deontología*. (14 de julio de 2011). Obtenido de ICOM: www.icom.org
- Delegación Cuauhtémoc*. (4 de noviembre de 2011). Obtenido de Sitios de Interés:
<http://www.cuauhtemoc.df.gob.mx/atracciones/lugares/museos.html>
- El museo te visita. Un programa didáctico de creación, apreciación y reflexión sobre arte, desde la
colección del museo de arte moderno*. (2011). México, D.F.: INBA.
- ICOM*. (15 de junio de 2011). Obtenido de Definición de Museo: www.icom.org
- Museo Nacional de San Carlos*. (11 de septiembre de 2011). Obtenido de Museos de México:
www.museosdemexico.org
- Reforma Integral a la Educación Básica*. (10 de abril de 2011). Obtenido de Secretaría de Educación
Pública: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- Facultad de Ciencias Políticas*. (1 de septiembre de 2012). Obtenido de Centro de Estudios en
Ciencias de la Comunicación: <http://www.politicas.unam.mx/carreras/cc/historia.php>
- Museo de Arte Moderno*. (26 de marzo de 2012). Obtenido de Museo de Arte Modeno:
http://www.mam.bellasartes.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=115
- Museo del Estanquillo* . (24 de 05 de 2012). Obtenido de Antecedentes:
<http://www.museodelestanquillo.com/>
- Declaratoria del Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura*. (2010 de octubre de
27). Recuperado el 27 de octubre de 2010, de Organización de Estados Iberoamericanos:
<http://www.oei.es/artistica/declamexico.htm>
- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro EUB.
- Aguilar, L. F. (2004). "Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio". En *Revista Sociológica, enero a abril de 2004*(54), 392.

- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Ascencio, M., & Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Azócar, M. Á. (1 de mayo de 2012). *Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museo*. Obtenido de www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_991.pdf
- Balada, M., & Juanola Terradellas, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbero, J. (2008). En Z. Gómez, & J. Hleap, *Gestión Cultural. Conceptos y Herramientas* (pág. 137). Bogotá: Convenio Andrés Bello, Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.
- Barcaw, E. (1998). *Introduction to Museum Work*. London: Oxford University Press.
- Bárcena, F. (2005). "El sentido de una práctica reflexiva", en F. Bárcena, *La experiencia reflexiva en educación, Barcelona, Paidós, 2005* (págs. 87-143). Barcelona: Paidós.
- Canclini, N. (marzo de 1992). "Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores", en *Diálogos de la comunicación*(32), 8-15.
- Carrera, M. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares.
- Carrere, A., & Saborit, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Cátedra.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2003). *Atlas de Infraestructura Cultural de México*. México.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. España: Grao.
- Dascal, M. (2004). "Diversidad cultural y práctica educacional", en L. Olivé, *Ética y Diversidad Cultural* (págs. 223-245). México: Fondo de Cultura Económica.
- De la Fuente, B. (otoño de 2006). "Para qué la historia del arte prehispánico", *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, XXVIII(89), 7-21.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia* (2008 ed.). España: Paidós.
- _____. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Durán, S. (1998). "La Educación Artística y las actividades culturales2, en P. L. Sarre, *Un siglo de educación en México II* (pág. 390). México: F.C.E.

- Efland, A. (2004). *Arte y cognición : la integración de las artes visuales en el currículum* . (A. Mata, Trad.) Barcelona, España : Octaedro.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona : Paidós.
- _____. (1998). “¿Qué hace cualitativo a un estudio?”, en E. Eisner, *El ojo ilustrado* (págs. 43-58). Barcelona: Paidós.
- _____. (2002). “¿Qué puede aprender la educación de las artes?”, en *Biblioteca para la actualización del docente*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____. (2002). “Las artes y su rol en la educación”, en E. Eisner, *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ER. (2012). Primera entrevista. (S. García, Entrevistador)
- Fernández, M. Á. (1988). *La historia de los museos en México*. México: Promotora de Comercialización Directa.
- Fix-Zamudio, H. (5 de diciembre de 2011). *Biblioteca Jurídica Virtual UNAM*. Obtenido de Función Constitucional del Ministerio Público:
<http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=392>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Garré, F., & Sanguinetti, M. d. (20 de noviembre de 2001). “Estudio de público: herramienta fundamental para el desarrollo de proyectos de marketing de museos”, en *Seminario virtual de información para archivos, bibliotecas y museos. Marketing de servicios*(10).
- Geertz, C. (1998). “La tarea analítica en la construcción metodológica”, en M. Baz, *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (págs. 55-65). México: UAM-X.
- Giraldez, A. (2009). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Nueva Alianza.
- Gombrich, E. (1995). *La historia del arte*. New York: Phaidon Press Inc.
- Gomes, S. (2008). “Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal”, en A. M. Barbosa, *Arte/educação como mediação cultural e social* (págs. 121-139). Sao Paulo: UNESP.
- Gómez, V. E. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional Dirección y Extensión Educativa.
- Gómez, Z., & J Hleap. (2008). *Gestión Cultural. Conceptos y Herramientas*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

- Goodson, I. (2000). "Carros de fuego, etimologías, epistemologías y la emergencia del curriculum", en I. Goodson, *El cambio del curriculum* (págs. 59-76). Barcelona: Octaedro.
- Greene, M. (2004). "Definir la educación estética", en M. Greene, *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- _____. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Herreman, Y. (2006). "Presentaciones, obras expuestas y exposiciones", en P. Boyland, & V. Woolard, *Cómo administrar un museo*. Francia: City University London UNESCO.
- Hopenhayn, M. (enero- abril de 2004). "Orden mediático y orden cultural: una ecuación en busca de resolución", en *Revista Pensar Iberoamérica Revista de cultura de la Organización de Estados Iberoamericanos*(5). Obtenido de pensar iberoamerica: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a02.htm>
- ICOM, 2. A. (8 de febrero de 2011). *ICOM*. Obtenido de ICOM: <http://www.icom-ice.org/index.html>.
- IMASE. (9 de junio de 2012). *Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación*. Obtenido de Nuestra historia: <http://www.imase.org.mx/historia.html>
- Islas, H. (1995). *Teconologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: INBA-CENIDI-DANZA José Limón.
- IX. (2011). Primera entrevista. (S. G. Romo, Entrevistador)
- Jiménez, L. (2006). *Políticas culturales en transición: retos y escenarios de la gestión cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Leal. (2007). "Prologo", J. L. Orozco. en *Políticas Culturales: una revisión desde la gestión cultural* (pág. 26). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- León, A. (1988). "El museo: teoría, praxis y utopía", en M. Á. Fernández, *La historia de los museos en México* (pág. 19). México: Promotora de Comercialización Directa.
- López, L. (2002). "Primera reunión internacional de servicios educativos en los museos", en M. E. Vallejo, *Educación y museos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Maass, M. (2006). *Gestión Cultural, comunicación y desarrollo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Marco. (6 de octubre de 2011). Primera entrevista. (S. G. Romo, Entrevistador)
- Martín-Barbero, J. (1999). "Recepción de medios de consumo cultural:travesías", en G. Sunkel, *El consumo cultural en América Latina Construcción teórica y líneas de investigación* (págs. 2-25). Santafé de Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós.
- Pablo Latapí Sarre. (1998). *Un siglo de educación en Mpexico II*. México: F.C.E.
- Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía Museística Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Peralta, R. (2011). II Simposio Internacional Ocio, museos y nuevas teconologías. *Ocio, cibercultural, más allá del uso tecnológico*. México, D.F.
- Plazaola, J. (1999). "El arte como creación", en J. Plazaola, *El arte como creación* (págs. 374-400). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poulot, D. (2005). *Musée et Museologie*. Paris: Collectio Repères.
- Preziosi, D. (2003). "Brain of the Earths body,Art, museums, and the phantasms of modernity", en D. Preziosi, *The 2001 Slade lectures in the Fine Arta* . Oxford University: University of Minnessotta Press.
- Prospectiva, C. N. (2008). *Encuesta a públicos de museos 2007. Informe de resultados*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rivière, G. H. (1989). *La museologie*. París Francia: Dunod.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- Santacana Mestre, J., & Serrat Antoli, N. (2005). *Museografía Didáctica*. Barcelona: Plaza Edición.
- Santacana, J. (2011). II Simposium internacional Ocio, museos y nuevas tecnologías. *El patrimonio y las herramientas de la educación*. México, D.F. .
- Santomé, J. (1997)." La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción en la obra de varios autores", en *Volver a Pensar la Educación, 1*, 232-255.
- Sarramona, J. (1994). "Prologo", en J. A. Jordán, *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Schmilchuck, G. (1996). "Venturas y desventuras de los estudio de público", en *Nueva época*, 31-57.

_____. (17 de mayo de 2011). *ceas.files.wordpress.com*. Obtenido de Venturas y desventuras de los estudios de público: En *ceas.files.wordpress.com/2007/03/balance-est-pub-museos-gs1.pdf*, consultado el 17 de mayo de 2011

Schütz, A. (1990). Conceptos Fundamentales de la Fenomenología. En A. Shütz, *Problema de la Realidad Social* (págs. 111-125). Buenos Aires: Amorrourtu.

_____. (1990). *Problemas de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrourtu.

Secretaria de Educación Pública. (26 de enero de 2011). *Sistema Nacional de Información de Escuelas*. Obtenido de SNIESC: <http://www.sniesep.gob.mx/SNIESC/>

Silva, G. (2002). *Educación con mediación del patrimonio. Museos y escuelas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Singer, S. (2002). "Educación y acción cultural", en M. E. Vallejo, *Educación y museos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Spravkin, M., & Alemany, G. (2000). *Cuestión de imagen El sentido de la educación plástica en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sunkel, G. (1999). "Introducción. Explorando el territorio". En G. Sunkel, *Consumo cultural en América Latina*. Santafé de Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

_____. (2005). Cultura, conflictos y formas de convivencia. En J. Martín-Barbero, *América Latina, otras visiones desde la cultura* (págs. 39-67). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Tarrés, M. L. (1983). "Lo cualitativo como tradición", en M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México: FLACSO - Porrúa.

Tenti, F. (2004). "Políticas Educativas contra la Exclusión Social y Cultural", en *Por Nuestra Escuela* (págs. 73-95). México: Lucerna Diógenes.

Torres, J. (1998). "Los orígenes de la modalidad de curriculum integrado", en J. Torres, *Globalización e Interdisciplinas: El Curriculum Integrado* (págs. 15-96). Madrid: Morata.

Torres, R. M. (2006). "Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela", en *X Congreso Nacional de Educación Comparada "El derecho a la educación en un mundo globalizado"*. San Sebastián, España.

UNESCO. (1 de diciembre de 2010). *Portal Unesco*. Recuperado el 1 de diciembre de 2010, de Comunicado de prensa de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística Construir

capacidades creativas para el siglo:

http://portal.unesco.org/culture/es/ev.phpURL_ID=30496&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vallejo, M. E., Martín, D., & Torres, P. (2002). "Comunicación educativa: analizar para transformar", en M. E. Vallejo, P. Torres, & M. Mabel Rodríguez, *Educación y Museos Experiencias recientes Antología* (págs. 13-26). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Vázquez, J. Z. (2004). "De la independencia a la consolidación de la república", en S.-C. d. México, *Nueva Historia Mínima de México* (pág. 170). México : Offset, S.A. de C.V.

Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil* . México: Paidós.

Witker, R. (2000). *Los museos*. México, D.F.: CONACULTA.

ANEXO 1

1.- ¿Cuántos museos conoce? _____

2.- ¿Cuál(es) de estos museos ha visitado?

Museo del Palacio de Bellas Artes _____	Museo Interactivo de Economía _____
Museo de Arte Moderno _____	Centro de la Imagen _____
Museo de Historia Natural _____	Laboratorio Arte Alameda _____
Museo del Palacio Nacional _____	Museo Nacional de San Carlos _____
Museo Dolores Olmedo _____	Museo Manuel Tolsá, Palacio de Minería _____
Museo de Arte Carrillo Gil _____	Museo Nacional de Culturas Populares _____
Museo Casa Estudio Diego Rivera _____	Museo Nacional de Arte _____
Museo Franz Mayer _____	Museo Tamayo Arte Contemporáneo _____
Museo Nacional de la Estampa _____	Universum, museo de las ciencias _____
Ex Teresa Arte Actual _____	Otro _____

3.- ¿Cuál de ellos visita con mayor regularidad? _____

4.- De los servicios que el museo ofrece al público ¿Cuáles de los que se enlistan a continuación ha utilizado en su visita al museo?:

- Visitas guiadas _____
- Talleres de sensibilización al arte _____
- Talleres de acercamiento al arte _____
- Espacios de interpretación _____
- Espacios lúdicos _____
- Audio guías _____
- Rally _____
- Pistas _____
- Guías o cédulas de recorridos auto gestivos (impresos) _____
- Publicaciones infantiles, para jóvenes y adultos _____
- Cédulas o materiales específicos para docentes _____
- Cursos para docentes _____
- Cursos y talleres para público especializado y no especializado _____
- Charlas, conferencias _____

5.- Después de su visita al museo, ¿Piensa usted que existe alguna relación entre la(s) visita(s) que realizó al museo y la enseñanza de las artes plásticas?

Si _____ no _____

¿Por qué? _____

¡Gracias por su apoyo!

ANEXO 2

Datos

Sexo:	Edad:	Años de experiencia como docente en artes:
Teléfono:		Correo electrónico:
Institución donde labora actualmente:		

Formación académica

Nivel	Estado de avance			Período, institución y en su caso especifique el tipo de estudio o especialidad
	Cursando en la actualidad	Concluido sin título o pasante	Titulado	
Bachillerato				
Estudios técnicos				
Normal básico o superior				
Licenciatura				
Maestría				
Doctorado				
Otro				

¿Qué museos conoce?	¿Qué servicios ofrecidos por los museos ha utilizado?
Museo del Palacio de Bellas Artes ____ Museo de Arte Moderno ____ Museo de Historia Natural ____ Museo del Palacio Nacional ____ Museo Dolores Olmedo ____ Museo de Arte Carrillo Gil ____ Museo Casa Estudio Diego Rivera ____ Museo Franz Mayer ____ Museo Nacional de la Estampa ____ Ex Teresa Arte Actual ____ Museo Interactivo de Economía ____ Centro de la Imagen ____ Laboratorio Arte Alameda ____ Museo Nacional de San Carlos ____ Museo Manuel Tolsá, Palacio de Minería ____ Museo Nacional de Culturas Populares ____ Museo Nacional de Arte ____ Museo Tamayo Arte Contemporáneo ____ Universum, museo de las ciencias ____ Otro ____	Visitas guiadas ____ Talleres de sensibilización al arte ____ Talleres de acercamiento al arte ____ Espacios de interpretación ____ Espacios lúdicos ____ Audio guías ____ Rally ____ Pistas ____ Guías o cédulas de recorridos auto-gestivos (impresos) ____ Publicaciones infantiles, para jóvenes y adultos ____ Cédulas o materiales específicos para docentes ____ Cursos para docentes ____ Cursos y talleres para público especializado y no especializado ____ Charlas, conferencias ____

¿Con cuántos docentes de Artes cuenta su plantel?	
¿Cuántos docentes de cada disciplina hay en su escuela?	¿Qué disciplina imparte usted?
Artes visuales () Teatro () Danza () Música ()	Artes visuales () Teatro () Danza () Música ()

1. ¿En qué espacio de la escuela realiza su trabajo docente?

2. ¿Con que material(es) didáctico(s) cuenta?

3.- ¿Cómo definiría a un museo?

4.- ¿Cual considera usted que sería la función educativa del museo?

5.- En su experiencia como usuario de museo, ¿Cuál y de qué tipo sería el vínculo entre la forma de enseñanza de las artes visuales y la forma en que se enseñan en el museo de arte?

6.- ¿Ha llevado usted a sus alumnos a algún museo de arte? ¿Cuál ha sido el objetivo de la visita?

7.- ¿Cómo ha sido su experiencia dentro del museo con su grupo escolar?

8.- ¿Qué tipo de trámites o requisitos tuvo que cubrir o realizar para poder asistir con su grupo al museo?

9.- ¿Explique cómo contribuyen los espacios del museo a fortalecer procesos de enseñanza de las artes visuales?

10.- ¿De qué manera considera usted que los espacios y actividades del museo fortalecen su práctica educativa para la enseñanza de las artes visuales?

11.- De utilizar el museo como recurso educativo en su práctica docente ¿Qué resultados, en el aprendizaje de sus alumnos, esperaría?

12.- Desde su experiencia como docente ¿Cómo describiría el vínculo que existe entre el museo y la escuela secundaria?

13.- A su parecer ¿Qué haría falta para fortalecer la relación entre el museo y la escuela?

14.- ¿De qué forma se relaciona con el museo y su desarrollo profesional?

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO 3

DESARROLLO DE CONTENIDOS

PRIMER BLOQUE

Línea de exploración

¿Cómo a través del análisis del sistema cultural mexicano y el conocimiento de los modelos de gestión: Plan de Desarrollo Cultural y Comunidades Emergentes de Conocimiento, los profesores pueden reflexionar sobre y desde su labor docente para asumirse a sí mismos como gestores y participantes activos en la promoción cultural y formación de públicos para las artes?

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DURACIÓN	DESARROLLO
Bienvenida	Dar a los participantes un panorama general de lo que se realizará durante el taller.	9:45 a 10:00	Se dará la bienvenida a los docentes participantes, se les explicarán las inquietudes que motivaron la realización del taller y se hará la presentación de quienes estarán con ellos durante la elaboración del mismo.
Dinámica de grupo "Los listones"	Romper el hielo y crear un ambiente de confianza. Hacer notar a los participantes la importancia del trabajo colaborativo y cooperativo, como elementos necesarios para llevar a cabo cualquier proceso participativo en gestión cultural.	10:00 a 10:15	Se dará una hoja con algunas preguntas sobre los intereses y actividades preferidas a los participantes para contestar. Se pedirá a los participantes que escriban en una tarjeta pequeña su nombre y en otra su apellido. Se colocarán cada una de las tarjetas al extremo de un listón o estambre de color. Una vez hechos todos los listones con las tarjetas con nombre y apellido se enredarán todos. Se pedirá a cada participante que localice de entre todos los listones su nombre y su apellido y sin soltarlos trataran de desenredar el suyo y cada vez que se encuentren con el listón de alguien más le harán una de las preguntas que contestaron previamente.
¿Qué papel juego yo como profesor-gestor? Estrategia: construcción colectiva	Identificar el sistema cultural mexicano. Los participantes identificarán en que ámbitos se encuentran ellos, como consumidores, profesores,	10:15 a 10:35	Se dará a los participantes tarjetas con lo siguiente: educación artística, escuela secundaria técnica, diurna y telesecundaria, museo de arte, ciencia e historia, INBA, SEP, Dirección de Educación Básica, gestión cultural y con ellas construirán

	creadores, etc., todos los roles posibles.		colectivamente un organigrama de acuerdo a la importancia que ellos den a cada una de las instancias o temáticas, así como las relaciones entre ellas.
¿Qué es la gestión cultural? Estrategia: Lluvia de ideas	Construir una definición de gestión cultural	10:35 a 10:45	En un pedazo de papel craft los participantes harán una lluvia de ideas en donde definan que es para ellos la Gestión Cultural.
Gestión y desarrollo de proyectos	Que los docentes conozcan dos modelos de gestión. Que los docentes utilicen los pasos de los dos modelos para crear algún posible proyecto en su escuela.	10:45 a 11:30	Se expondrán elementos metodológicos esenciales de cada modelo (PDC y CEC) Los profesores desarrollarán en pares o individualmente proyectos desde sus realidades escolares.

SEGUNDO BLOQUE

Línea de exploración

¿Cómo a través de la exploración de actividades y materiales didácticos desarrollados en museos los docentes pueden llegar hacia una reflexión sobre el lugar que ocupa o podría ocupar el museo en su práctica docente?

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DURACIÓN	DESARROLLO
Función educativa del museo	Que los docentes participantes conozcan la función educativa del museo y las iniciativas de los museos de arte para crear un vínculo con la escuela.	12:00 a 12:30	En lluvia de ideas se elaborara la función educativa del museo en un rotafolio.
El museo te visita	Que los docentes conozcan el material El museo te visita, para trabajarlo con sus alumnos.	12:30 a 13:00	Los docentes elegirán una de las obra del material y lo trabajarán en grupos.
¿Qué es un museo?	Que los docentes participantes conciban y creen su propia definición del museo como otro recurso educativo que pueden adecuar a su propia práctica dependiendo de su experiencia, planeación,	13:00 a 13:20	En lluvia de ideas se construirá colectivamente la idea de museo de los profesores.

	contenidos del plan de estudios, etc.		
Cierre del taller	Recuperar impresiones y comentarios alrededor de la gestión cultural y el museo de arte y su posibilidad inmersión en el ámbito escolar desde los docentes.	13:20 a 14:00	en una plática-entrevista se abordará el tema sobre el vínculo entre el museo y la escuela y como la gestión cultural podría apoyar la práctica docente

TABLAS

Tabla 1 Modalidades del servicio de escuela secundaria.....	50
Tabla 2 Bloques por grado. Plan de estudio. Artes.....	54
Tabla 3 Propósitos y aprendizajes esperados del primer año de educación secundaria, del plan de estudios 2006	56
Tabla 4 Propósitos y aprendizajes esperados del segundo año de educación secundaria del plan de estudios 2006	57
Tabla 5 Propósitos y aprendizajes esperados del tercer año de educación secundaria del plan de estudios 2006	59
Tabla 7 Dos modelos de gestión cultural	109
Tabla 8 Contenido del taller Escenarios Educativos Museos de arte.	116
Tabla 9 Asignatura o nivel de los docentes que participaron en el piloteo	120
Tabla 10 Número de docentes de arte por delegación.	123
Tabla 11 ESD de la Delegación Cuauhtémoc, número de docentes de artes en su planta docente y total de docentes de Artes. **Fueron las elegidas por contar con profesor de Artes Visuales para entrevistarlos.....	125
Tabla 12 Sexo de los docentes participantes	135
Tabla 13 Formación profesional de los docentes participantes.....	135
Tabla 14 Relación entre las facultades descritas por Venegas y las respuestas de los docentes ..	158
Tabla 15 Clasificación de las temáticas abordadas por los docentes en el diagnóstico	168

ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Maarten van Heemskerck (1498-1574), pintor y grabador manierista flamenco, de gran importancia para la historia de los museos, de la museología y de la museografía por los testimonios que dejó plasmados en su cuaderno de apuntes (1553-15-) que se encuentra en la Kupferstichkabinet, en Berlín, Alemania. Los dibujos de van Heemskerck llevados a cabo en Roma o con motivo de su estancia en esa ciudad (1532-1534) permiten estudiar la forma de guardado, colocación y visualización de las obras en las colecciones de los nobles italianos del Renacimiento.	63
Ilustración 2 Historia y evolución de los museos a lo largo de la historia y su trascendencia en la conformación de la misión y visión del museo actual.	67
Ilustración 3 George Johann Scharff (1788-1860), Gallery of the New Society of Painters, h.1850. Nacido en Alemania, este pintor plasmó la vida y personajes de la Inglaterra del siglo XIX. Entre los acontecimientos por él captados están varias escenas relacionadas con los museos recién construidos o en construcción. En esta imagen vemos que el arreglo de las obras es típico de la época y muy parecido al del Louvre.	68
Ilustración 4. Teniers el Joven (1610-1690). El archiduque Leopoldo Guillermo en su galería de pinturas en Bruselas, 1647. Óleo sobre cobre, (104.8 x 103.4 cm), Museo del Prado. La obra presenta el acomodo de las obras de arte de una colección de un noble. Nótese la colocación de las pinturas típica de un gabinete de pintura. Este es el paso previo a la galería.	69

Ilustración 5 Hubert Robert (1733-1808) La Grande Gallerie, 1796. Óleo sobre tela, 112 x 143 cm, Musée du Louvre. El pintor francés fue conservador del Museo del Louvre y Consejero de la Academia de Artes. Tiene una vasta obra dentro de la cual sobresale su serie sobre el Louvre. Para esta investigación es importante apreciar el acomodo de la colección, a pesar de que las pinturas estaban impregnadas de la fantasía del autor.	71
Ilustración 6 Louis Beroud (1852-1930, Les copistes, 1909. Óleo sobre tela. Hacia fines del siglo XIX e inclusive principios del XX se lleva a cabo una serie importante de obras que muestran los interiores de las galerías de los museos. El Louvre es, como se ha visto en las imágenes anteriores, un tema frecuente en las pinturas de artistas franceses y de otras nacionalidades.....	72
Ilustración 7 Ilustración tomada de: <i>De Casa de Moneda a Casa de Museos, edición especial de la revista Boletín de Antropología, INAH, México 1992</i>	75
Ilustración 8 Jesús Cajide, Academia de San Carlos, salón de pinturas, s/f. Óleo sobre tela. Los pintores mexicanos también dejaron testimonio de las galerías de arte. Por medio de ellas se puede apreciar el tipo de ordenamiento o colocación de las obras, que en general, siguen los patrones europeos. Importante para la historia del arte, es posible definir el estilo, técnica o escuela empleada por el artista. Colección Museo José Luis Bello y Zetina, Puebla. FuZetina, Puebla. Fuente: Eduardo Báez M. Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes, p. 23.	76
Ilustración 9 Ilustración tomada de <i>De Casa de Moneda a Casa de Museos, edición especial de la revista Boletín de Antropología, INAH, México 1992</i>	77
Ilustración 10 Ilustración tomada de: <i>De Casa de Moneda a Casa de Museos, edición especial de la revista Boletín de Antropología, INAH, México 1992</i>	79
Ilustración 11 Museo del Estanquillo Colecciones Carlos Monsiváis. Archivo personal.....	83
Ilustración 12 Museo del Palacio de Bellas Artes. Curso para maestros Los museos, espacios para la creatividad y el aprendizaje. Archivo Personal.....	85
Ilustración 13 Museo del Estanquillo Colecciones Carlos Monsiváis. Espacio de Interpretación de la exposición <i>Te pareces tanto a mí</i> . Archivo personal	86
Ilustración 14. Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"	129
Ilustración 15. Taller de Artes Plásticas de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"	129
Ilustración 16. Muro exterior de la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"	130
Ilustración 17. Elaboración de mural en la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz"	130
Ilustración 18. Vista del mural terminado en la Escuela Secundaria Diurna 102 "Pedro Díaz". Muro ubicado sobre Eje Central Lázaro Cárdenas	130
Ilustración 19. Personalización de cajas de zapatos para guardar material.....	131
Ilustración 20. Proceso de trabajo de la personalización de sus cajas de material.....	131
Ilustración 21. Cajas para material terminadas.....	131
Ilustración 22. Realización de títeres sobre la Independencia.	132
Ilustración 23. Títeres a escala humana terminados.	132
Ilustración 24. Calaveras hechas de botes de plástico.....	132
Ilustración 25. Actividad para romper el hielo "Los listones"	138
Ilustración 26. Los docentes construyendo su organigrama.....	139

FIGURAS

Figura 1 Organigrama hecho por los docentes participantes en el taller	140
Figura 3 Organigrama de las instituciones mexicanas sobre educación artística	141
Figura 4 Diagnóstico realizado por los docentes: Limitaciones.....	142
Figura 5 Diagnóstico realizado por los docentes: Recursos	142
Figura 6 Diapositivas mostradas a los docentes sobre los dos modelos de gestión cultural: PND y CEC.	144
Figura 7 Características que de acuerdo con los tres docentes entrevistados definen a un museo.	162
Figura 8 Proyectos diseñados por los docentes participantes durante el taller	179