

Educación Intercultural y currículo

vol. III

VILLALBA Y VILLATORO (ED.)



Educación Intercultural y currículo, Vol. 3

© F. Villalba y J.Villatoro (*ed.*)

© Prácticas en Educación

© Los autores

2011

Edición digital: Leta25

ISBN: 978-84-938853-2-8

Fotografía de portada: Luz M^a Nieto



Educación Intercultural y currículo

Vol. 3

Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación

2011



José Antonio Ayuso
Bartolomé Benítez Reyes,
Cristina Goenechea

Análisis de buenas prácticas en educación intercultural. un estudio de caso

05

José Manuel Saura

La interculturalidad en un centro educativo

013

Josefa Cano
José María Alonso Calero
Gema Guerrero Higuera

Interculturalidad, en la competencia cultural y artística: el caso del museo nacional centro de arte Reina Sofía de Madrid

020

Josefina Lozano
M. Carmen Cerezo
Rocío Angosto

La visión del docente ante la integración del alumnado de familia extranjera en los centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia a

030

Josefina Lozano
M. Carmen Cerezo
Rocío Angosto

La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la región de Murcia

041

Juan Ariel Castillo
Roland Ebel

Notas en la educación intercultural: 9.7 no siempre es 9.7

Juan Francisco Muñoz

Videojuegos interculturales y xenófobos

Juan José Leiva

La participación de las familias inmigrantes en las escuelas interculturales: “una realidad más allá del deseo”

Juan José Leiva

La formación intercultural del docente: un reto y una oportunidad

Juana Isabel López

El plan de acogida: un primer paso para la educación intercultural en secundaria

M^a Ángeles Delgado

La investigación de la antropología sociocultural ante el reto de la inclusión de los contenidos interculturales en las aulas

M^a Ángeles Martínez

La música como elemento integrador y despertador social

M^a Ángeles Moreno

La educación intercultural en centros situados en contextos de exclusión social

M^a Carmen Vega

Los centros educativos: lugares privilegiados para construir sociedades interculturales

M^a del Mar Gallego
Cristina Isabel Gallego

Ciudadanos de colores

051

058

066

075

083

092

0102

111

120

130

María Dolores Góngora Acién
F. Alcántara Moral

Expectativas y actitudes frente al estudio de los alumnos inmigrantes de un centro de Educación Secundaria en el ejido (Almería)

139

Manuel Javier Cejudo Prado

Propuestas para el desarrollo de un proyecto de educación intercultural en un centro de Educación Secundaria

149

Manuel José López Martínez

La educación intercultural: eje vertebrador de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del maestro de Educación Infantil

158

INTERCULTURALIDAD, EN LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA: EL CASO DEL MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA DE MADRID

Josefa Cano García*

José María Alonso Calero*

Gema Guerrero Higuera**

* Facultad de Bellas Artes de Málaga (España)

** Museo de Bellas Artes de Granada (España)

Introducción

Tras ofrecer una visión general de la filosofía y las principales metodologías de trabajo, se presentará algunas de las acciones que han desarrollado en estos últimos años para atraer al museo a diversos grupos sociales. Asimismo, analizaremos la necesidad de los departamentos de educación de establecer vías de interlocución permanentes con los agentes sociales que intervienen en su entorno a fin de romper el cerco psicológico que en muchas ocasiones aísla a los museos de las dinámicas comunitarias. En este sentido, reflexionaremos acerca del potencial de los museos como agentes del cambio social y su capacidad de impacto en la vida de los individuos y de las comunidades.

A lo largo de la comunicación relataremos el desafío que ha supuesto y supone para nosotros esta experiencia, que no radica exclusivamente en la detección de nuevas

audiencias en especial aquellas que no acuden a visitar los museos porque no se sienten identificadas con el discurso que se plantea.

El interés por la interculturalidad en las instituciones culturales y artísticas en España es muy reciente, aunque la diversidad siempre ha existido entre nosotros. Hay quienes sostienen ¹ que ha sido la educación multicultural la que ha venido a mostrar la idea de diversidad, pero la evidencia de los datos muestran que el proceso ha sido al contrario: la imposibilidad de ocultar más la realidad diversa ha llevado a la aparición de la educación multicultural.

La perspectiva intercultural ante la diversidad tiene, cita en el espacio y en el tiempo: coincide con la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de éstos en las escuelas ² La diversidad ha sido analizada en España durante décadas a través del grupo étnico gitano (con una función más de integración), y ahora por la presencia de inmigrantes extranjeros cuya presencia no suscitó en los educadores y en los teóricos de la educación reflexión alguna sobre la necesidad de una educación intercultural.

El arte, ampliamente concebido, debería ser la base de la educación. Herbert Read ³

A mediados del siglo XX, Herbert Read había aportado las bases teóricas de una educación basada en el contacto con lo artístico.

Actualmente, Elliot Eisner ⁴ desarrolla el vínculo imprescindible entre educación y arte como eje vertebrador de toda forma de pensamiento creativo. Según este autor, el arte permite desarrollar aspectos sutiles y complejos de la mente difíciles de desarrollar por otros medios. En las últimas décadas, Howard Gardner y otros crearon el Proyecto Cero de Harvard, un esfuerzo innovador, interdisciplinar, intercultural y colaborativo de la enseñanza de las artes. Mediante el estudio del desarrollo de la capacidad de utilización de símbolos se formuló la teoría de las Inteligencias Múltiples ⁵.

Nuestro sistema escolar aún está lejos de adoptar esta visión, y pone en un primer plano la inteligencia lógico-matemática y la lingüística-verbal situando las otras inteligencias en un segundo, tercer, cuarto... plano.

El arte nos permite ponernos en el lugar de otras personas, por tanto, es una puerta abierta a la interculturalidad, aspecto primordial para la cohesión social ⁶. Es un medio para comprender y mejorar la cultura ⁷.

La visión creativa, es un potencial que no se enseñan, pero que se bloquea y censura. Es inherente al ser humano, estando estrechamente vinculados a su entorno sociocultural. Podemos decir que se trata, pues, de un proceso continuo en el cual se van sumando ideas a las ya existentes.

Básicamente, el estudio de los procesos creativos ⁸, ha sido dividido en dos etapas básicas, una generadora y otra evaluadora que, a su vez, se pueden subdividir en cuatro momentos.

Todo el proceso no se puede enseñar, aunque sí potenciar y desarrollar, o por el contrario, entorpecerse por diferentes tipos de bloqueos ⁹ que pueden afectar al sujeto e incluso inhibir las capacidades creativas.

Antecedentes

El funcionamiento de una imagen artística como obra humana no admite una comprensión digital, en términos de acierto o error, sino que necesita de una lectura analógica en términos de porcentajes e intersecciones. Donde lo que enriquecerá esa lectura no es lo que es, sino todo lo que podría ser, e incluso lo que no es.

Y así hay pocos lugares tan a propósito para establecer esas relaciones como las pinacotecas, museos y centros de arte. Lugares constituidos ex profeso para la conservación y difusión de imágenes y los “aparatos” que las sustentan.

Aunque no podemos olvidar que cuando el espectador llega al museo se encuentra con todo un discurso ya establecido desde el mismo. Un espacio que, generalmente, combina la lectura “sustitutiva y creadora de la realidad” generada por el artista en la creación de su obra con otras dentro de otra lectura mucho más amplia, que se construye por la proximidad a la misma de otros objetos e imágenes artísticas agrupadas según criterios estéticos, cronológicos o didácticos del propio museo, supeditando así la obra de arte al discurso general del mismo.

Al incluirse en ese contexto, el espectador se convierte, como veíamos, en el intérprete tanto de la obra como del discurso en que esta se inscribe, haciendo que interactúe con toda su experiencia y se transformen a su vez en un generador de nuevos discursos y visiones personales (creador por lo tanto de nuevas realidades), usando las imágenes dispuestas en el interior del museo y las que se van generando en él con su lectura de las mismas en forma de ideas, construyendo una visión personal ¹⁰.

Convirtiendo al museo y a las obras de arte en una fuente de posibilidades, nuevas visiones e ideas. Que se multiplican casi al infinito de posibilidades. Potenciando a estos como agentes del cambio social y su capacidad de impacto en la vida de los individuos y de las comunidades; estableciendo vías de interlocución permanentes con los agentes sociales que intervienen en su entorno a fin de romper el cerco psicológico que en muchas ocasiones aísla a los museos de las dinámicas comunitarias.

En la última década se ha extendido la noción de que los museos ya no deberían ser espacios dedicados exclusivamente a la conservación y exhibición de las obras de arte que contienen, sino que, además de cumplir con estas funciones básicas, se asume como natural que la acción educativa se expanda hacia diversos niveles, desde la educación formal hasta aquella más directamente relacionada con el ocio. Sin embargo, aún no somos conscientes de la responsabilidad que tienen los museos en materia de igualdad social, así como tampoco, como señala Mark O'Neill ¹¹ de “las claras implicaciones que se derivan del hecho de que los procesos de inclusión y exclusión sean sistemas que se autorrefuerzan”; en este sentido, “la neutralidad no es posible: cualquier organización que no lucha por romper con las barreras de acceso está activamente manteniéndolas”.

Tras reflexionar acerca del significado que para algunas instituciones museísticas tienen el concepto de cambio, creemos que los museos deben contribuir, a través de un

trabajo de alfabetización crítica, a la capacitación de los individuos para que se auto-configuren responsablemente 12

Por otro lado, una disposición al cambio de los propios museos hará de ellos espacios vivos, permeables no sólo a las dinámicas de la sociedad actual, sino también a discursos diferentes al oficial.

La institución en pleno debería plantearse cuál es su función dentro de la sociedad y en especial qué impacto en la igualdad social puede tener.

Caso práctico

El ejemplo del Museo Nacional Centro Arte Reina Sofía 13, convive con una realidad local de rica diversidad de población. Las líneas que definen el perfil del contexto en el que se conciben y desarrollan las acciones educativas son: Dos de sus lados, aquellos en que se encuentran sus dos entradas principales, dan al extremo de la “milla de oro”, una de las zonas residenciales de mayor nivel económico de la capital. Los otros dos, el posterior y lateral derecho, dan al barrio de Embajadores, más concretamente al área de Lavapiés, el barrio con mayor concentración de población inmigrante de la ciudad 14, siendo un factor determinante para fomentar la interculturalidad en el ámbito local y más concretamente de barrio.

El Departamento de Educación, creado en 1993, articula su acción en torno a cuatro áreas: Programas Escolares, Programas de Formación, Programas de Accesibilidad y Programas Públicos.

Dentro de esta estructura, los Programas Públicos engloban todas aquellas acciones orientadas a ofrecer herramientas interpretativas al público general que visita el museo en su tiempo de ocio. En este sentido se intenta crear aficionados al arte mediante distintas estrategias educativas y, en este trabajo en el ámbito de lo informal, se potencia especialmente aquellas que vinculan emocionalmente a los espectadores con las colecciones del MNCARS.

Con el fin de facilitar el acceso a la cultura, todas las actividades destinadas a público escolar, infantil, familiar y joven son gratuitas, sin embargo, la observación del desarrollo de la práctica educativa les llevó a interrogarse acerca de cuál era el impacto de su trabajo en la población con la que se convive. Se plantearon en qué medida estaban comprometidos con la igualdad social, esto es, hasta qué punto su trabajo estaba potenciando la cohesión social, el diálogo intercultural y facilitando acceso a la cultura a los más desfavorecidos.

La respuesta a estas preguntas urgió al comenzar a trabajar con el público del barrio en que están asentados, ya que percibieron la existencia de una barrera psicológica que les impedía acercarse a visitar el museo.

Recientemente, el director del museo hacía unas declaraciones en prensa 15 en las que afirmaba que uno de los problemas de la denominada “milla de oro del arte” era convertirse precisamente en una jaula de oro, en un reclamo turístico con escaso impacto en su entorno más inmediato. Que en torno a ellos existe una imaginaria jaula de oro

es una realidad más que un peligro, por eso la ruptura desde dentro de ese cerco psicológico ha sido esencial para iniciar la aproximación a dichos colectivos.

Una de las primeras acciones que el Departamento de Educación del MNCARS emprendió fue la aproximación a las asociaciones asentadas en el barrio de Lavapiés con la intención de conocer su trabajo y establecer una relación que propiciase el trabajo en red. Movidos por ese deseo, se integraron en la Mesa de la Infancia y Adolescencia del distrito Centro de Madrid, que está formada por distintas asociaciones y organismos que trabajan de forma estable con menores. Dicha Mesa es un punto de encuentro en el que diferentes profesionales, una vez al mes, ponen en conexión su trabajo y desarrollan iniciativas conjuntas en respuesta a los problemas del barrio; además, contribuye a que estas asociaciones articulen sus propósitos y mantengan contacto con el Programa de Prevención y Familia de los Servicios Sociales del Ayuntamiento. Así pues, en base a un mejor conocimiento de la realidad social y sabedores de que el impacto que puede ejercer el museo sobre los individuos comprende desde aspectos relacionados con la psicología, lo personal o lo emocional, hasta la adquisición de destrezas 16.

Se diseñaron las líneas maestras de la actuación. Las acciones de proximidad pueden agruparse en tres grandes bloques intercomunicados entre sí y que son:

- iniciativas para facilitar el acceso al espacio del museo
- acciones educativas puntuales
- acciones de formación permanente

El primer bloque engloba aquellas acciones que ayudan a eliminar las barreras psicológicas de acceso al museo y las que posibilitan que actividades de diferentes colectivos se puedan desarrollar en el espacio del museo. Una de estas iniciativas sería la creación de pases de entrada gratuita para familias. Este pase, facilita a todos los participantes en las actividades y tiene como principal objetivo potenciar la visita autónoma al museo. Si bien es cierto que el MNCARS contempla numerosas modalidades de entrada gratuita, gracias a su trabajo a lo largo del último año se han percatado de la existencia de numerosas barreras psicológicas que dificultan el acceso a todos aquellos que no están habituados a hacer uso de los espacios culturales 17.

Con dichos pases, además de facilitar el acceso libre todos los días del año, realizaremos una invitación expresa a dichos colectivos a que acudan al museo, lo que demostrará nuestro deseo de tenerlos entre nosotros como público, algo fundamental para una población que es marginada socialmente y rechazada por el sistema 18.

En el bloque que comprende las acciones educativas puntuales estarían insertas todas aquellas actividades que, como una visita a una exposición, un taller de creación o una proyección de cine, no tienen una duración prolongada en el tiempo. Además de estas actividades, en las que se facilita la participación de asociaciones y organismos públicos que trabajan con grupos de niños y jóvenes en riesgo de exclusión social, en el año 2008 se inició un nuevo programa con carácter anual especialmente destinado a los niños del barrio: un ciclo de cine de verano, con producciones de cine experimental,

animación y documental. Con estos ciclos, además de ofrecer a los niños del barrio un conjunto de producciones audiovisuales no afirmativas 19, potenciamos la convivencia entre culturas, ya que este es uno de los criterios en que se basa la selección de las películas.

Previamente a este ciclo, se invitó a los colegios más próximos al museo para que durante el mes de mayo asistieran a la proyección de una selección de estas películas para así estrechar lazos con la comunidad educativa del barrio y damos a conocer entre los niños la celebración del ciclo.

Dentro de las acciones puntuales estarían incluidas también aquellas iniciativas que responden a conflictos específicos, como por ejemplo el cierre de un instituto de educación secundaria del distrito. Como reacción a dicho cierre, además de sumarnos a todas las iniciativas desarrolladas por la Mesa, como dinamizar los recreos, se está desarrollando una práctica colaborativa con Dora García en la que se implican los diversos agentes afectados por el cierre para que éstos puedan responder de forma creativa al conflicto y canalizar sus emociones.

Además de estas acciones puntuales, les parece fundamental la creación de programas de formación continua que al prolongarse en el tiempo les permiten mantener un contacto permanente con un grupo de individuos. En este sentido y en colaboración con el Centro de Participación e Integración al Inmigrante (CEPI) hispano-marroquí, se ha desarrollado un programa de visitas continuadas al museo.

El CEPI ofrece cursos de castellano para facilitar la integración de los inmigrantes de origen magrebí. Desde diciembre de 2007, una vez al mes, estos grupos de adultos visitan el museo para comentar algunas de las obras de nuestra colección. La preparación de las sesiones corre a cargo del personal de educación del museo, que está en estrecho contacto con la profesora del CEPI y conoce bien el vocabulario y los temas que son de interés para los alumnos. Aunque se parte de la descripción de la obra para reconocer, relacionar y descubrir lo que la obra nos muestra. Después se relaciona con lo que conocen para que entiendan hasta dónde pueden alcanzar los contenidos de la obra de arte. Finalmente, se abren las puertas a la reinterpretación, en ese momento entra lo subjetivo y es cuando se produce el encuentro personal con la obra de arte.

En el mismo sentido que planteaba Freire 20, quien buscaba la transformación de las situaciones de dominio a través del uso de la palabra, el museo potencia el desarrollo de prácticas de alfabetización crítica. A esta confianza de Freire en la palabra como herramienta transformadora, sumamos el uso de la obra de arte como máquina generadora de nuevos discursos. Así pues, en este proyecto no sólo ayudamos al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que a través del arte introducimos problemáticas no exclusivas de lo visual: aspectos críticos relacionados con la creación, la sociedad y la cultura que ayudan a generar espacios de debate en las salas del museo, ya que entendemos el arte como un espacio para la reflexión crítica de la realidad impuesta. Por otra parte, que dichos colectivos acudan al museo una vez al mes durante el tiempo que dure su formación en castellano crea vínculos emocionales entre ellos y las obras que el museo contiene.

Otro de sus proyectos es la realización de un taller de fotografía permanente para adolescentes (de seis meses de duración) y un laboratorio de medios digitales, con el fin de desarrollar espacios de alfabetización audiovisual para jóvenes en riesgo de exclusión social a través del desarrollo de destrezas técnicas, lo que además les habilita profesionalmente.

Pero quizás, la única constante que deberemos imprimir a nuestras prácticas en un futuro sea continuar escuchando las necesidades y problemas de quienes nos rodean respondiendo de forma creativa a los conflictos.

Conclusiones

Ellos, como todos frente a una obra de arte, son la autoridad. Podemos saber cosas sobre el autor, sobre su vida, sobre el cuadro, que obtendremos de fuentes certeras de información, pero el cuadro posee también otra vida que es la que tiene que ver con su relación con el espectador. En estos casos de nada nos sirven las guías. Se trata de establecer una relación afectiva con su propia creatividad intelectual para crear así un nuevo patrimonio, intangible de facto, que tiene que ver con el recuerdo y la emoción, pero que ha de ser tangible en su transmisión a los demás.

Cada individuo busca en el arte, en absoluta libertad, su grado personal de implicación.

Hemos buscado desarrollar habilidades que permitan establecer juicios autónomos y con sentido crítico. Ellos han perdido el miedo a opinar sobre una obra de arte y habría que observar que a cualquiera le parece esto una tarea difícil, para la que se tiene que estar formado académicamente. Bien, ellos han demostrado —como lo demuestran todos los grupos con los que se trabaja cada día— que proporcionando los mecanismos necesarios, el lenguaje artístico desencadena en todas experiencias que de forma muy especial ayudan a sentir, conocerse y comunicar conocimiento, inclusive, conocimiento intercultural.

Las instituciones culturales tiene que ser un espacio naturalmente integrado en la vida diaria de su ciudad y de la sociedad, un lugar de uso y disfrute, sean cuales sean las expectativas y horizontes culturales que cada individuo tenga. El museo no es un espacio en el que se conservan objetos del pasado y que nos divierten o entretienen en el presente, sino también un lugar en el que se construyen las bases del futuro, a través de la escuela, de los programas de ocio o de aquellos destinados a desarrollar habilidades en los recién llegados. Un espacio en el que hoy sentamos las bases del mañana, en el que nos descubrimos a nosotros mismos, nos vemos reflejados por nuestros semejantes y conocemos nuestros límites gracias a los diferentes. Donde se debate la diferencia y se cuestiona lo hegemónico.

Bibliografía

- Amorós, A. Y P. Pérez, 1993. Por una educación intercultural. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Carbonell I Paris, F., 1995. Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Eisner, Elliot W., 2004. El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós Ibérica. BCN.
- Eisner, Elliot W., 2002. La escuela que necesitamos. Amorrortu Editores, S. A.
- Eisner, Elliot W., 1995. Educar la visión artística. Paidós Ibérica. BCN.
- Franzé, A. Y L. Casellas, 1997. Propuestas de intervención con la población inmigrante en la zona centro de Madrid. Ayuntamiento de Madrid.
- Graeme Chalmers, 2003. Arte, educación y diversidad cultural. Paidós. BCN.
- Granados Martínez. Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural? Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- Jordán, J.A, 1996. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. CEAC.
- Lluch, X. Y J. Salinas, 1997. Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha (54-60). *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- Read, Herbert., 1996. *Educación por el arte*. Paidós Ibérica. BCN.
- Read, Herbert., 2007. El significado del arte. Editorial Losada, S.A.
- Torres, J., 1997. Multiculturalidad y antidiscriminación (30-34). *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- Villar, L.M., 1992. Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa (441-464). *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca*.
- Vitta, Maurizio, 2003. *El sistema de las imágenes: Estética de las representaciones cotidianas*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Zabalza, M.A., 1992. El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural. Impresur, Granada.

CITAS

1. VILLAR, L.M., 1992. Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa (441-464). Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía-Diputación Provincial, Salamanca.
2. ZABALZA, M.A., 1992. El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural. Granada.
3. READ, HERBERT., 1996. Educación por el arte. Paidós Ibérica. Barcelona.
4. EISNER, ELLIOT W., 2004. El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós Ibérica. Barcelona.
5. Howard Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas “es una concepción multidimensional de la mente, reconociendo que existen muchas facetas de cognición, lo que hace que cada persona posea fortalezas cognitivas diferentes y, por lo tanto, distintos estilos cognitivos”. Nos dice que hay, al menos, ocho inteligencias múltiples: 1.Lingüística, 2.Lógica-matemática (Piaget), 3.Musical, 4.Espacial, 5.Corporal-cinética, 6.Interpersonal, 7.Intrapersonal y 8.Naturalista.
6. Glòria Jové: “Emocionarnos per l'aprenentatge, apassionarnos per l'ensenyament”. Conferencia inaugural pronunciada en Balaguer el 13 de septiembre de 2006.
7. Graeme Chalmers: Arte, educación y diversidad cultural. Barcelona, Paidós, 2003.
8.
 - Preparación o captación: donde se selecciona y recolecta la mayor cantidad de información posible y viable sobre el problema.
 - Incubación: es un periodo de aparente inactividad, pero produce un procesamiento subconsciente de la información. Permite la decantación del tema.
 - 3. Iluminación: tiene lugar lo que podríamos llamar el relámpago creativo, un momento de inspiración en que la solución surge de manera repentina en la mente (el famoso ¡eureka! De Arquímedes).
 - 4.Verificación: es el trabajo de evaluación -racional y metódica- para determinar la validez objetiva y práctica de la solución obtenida. Podemos decir que preparación e incubación pertenecen a la etapa generadora, mientras que la iluminación y la evaluación, a la evaluadora.,
9.
 - Bloqueos socioculturales: constituyen las limitaciones que imponen ciertos patrones, normas, paradigmas, marcos de referencias sociales y culturales.
 - Bloqueos conativos: se producen por la falta de curiosidad y desgana. Dependen de la actitud del individuo.
 - Bloqueos afectivos: aquellos límites a la propia libertad para investigar y manipular ideas. Todo lo que puede desprenderse de una baja autoestima.
 - Bloqueos cognitivos: se componen de todas aquellas limitaciones propias del conservadurismo y de las ideas adquiridas.
5. Bloqueos perceptuales:

son todas aquellas trabas que impiden ver el problema y su enfoque total para ver todas sus relaciones o investigar lo obvio.

10. La capacidad del espectador de generar y crear esa propia visión va a estar estrechamente vinculada a la existencia o no de los bloqueos. La ausencia de estos proporcionará una mayor fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Lo que puede convertir la visita al museo en algo que podríamos equiparar a aquella primera fase generadora de preparación y captación del proceso creativo.
11. Mark O'Neill: "The Good Enough Visitor". En Richard Sandell (ed.): *Museums, Society, Inequality*. Londres/Nueva York, Routledge, 2002, p. 34.
12. Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1970.
13. Pablo Martínez. MNCARS. Políticas educativas de proximidad: el potencial del museo como agente social para el cambio. Comunicación del I Congreso Internacional: "Los Museos en la Educación. La formación de los educadores". Organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza y la Fundación Caja Madrid. Abril 2008.
14. Según datos de enero de 2008 facilitados por el Padrón del Ayuntamiento de Madrid, de las 143.449 personas empadronadas en el distrito Centro, 38.609 eran extranjeras, y de las 49.996 empadronadas en el barrio de Embajadores, 16.367 eran extranjeros, lo que supone un 34% de población extranjera en el entorno inmediato del museo.
15. 15 Entrevista a Manuel Borja-Villel. En *Expansión*, 25 de marzo de 2008.
16. Richard Sandell: "Museum and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance". En Richard Sandell (ed.): *Museums, Society, Inequality*. Londres/Nueva York, Routledge, 2002.
17. 17, Algunos de los adultos que participan en nuestros programas de proximidad nunca había entrado en un museo, por lo que desconocían aspectos básicos del mismo, lo que dificultaba que acudiesen de forma autónoma a visitarnos.
18. 18, En el mes de febrero de 2008, tras el endurecimiento de la aplicación de las leyes de inmigración en la Comunidad de Madrid y la mayor presencia policial en el área de Lavapiés, la asistencia a los programas desarrollados en colaboración con el CEPI hispano-marroquí descendió considerablemente.
19. Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto: *La intención*. Madrid, Entreascuas, 2008.
1. 20. Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1970.